27. IX. 1923.

# Schule der Pädagogik.

Gesammtausgabe

der

Psychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksschule, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes

von

Dr. Friedrich Dittes,
Director des Pädagogiums in Wien.

Leipzig,
Verlag von Julius Klinkhardt.
1876.

# Vorbericht.

Fast ein Vierteljahrhundert ist verflossen, seitdem ich mit meiner gekrönten Preisschrift: „Das menschliche Bewußtsein" zum erstenmal als Schriftsteller vor die Oeffentlichkeit trat. Aufmunternde Anregungen von außen und mehr noch die fesselnde Macht der Erziehungsidee in Verbindung mit der befruchtenden Kraft des schulmännischen Berufes und des Familienlebens haben mich seit jenem ersten Schritte fortwährend in literarischer Thätigkeit erhalten, deren Ergebnisse, abgesehen von einer Reihe kleinerer Abhandlungen, in zehn größeren Schriften philosophisch-pädagogischen Inhaltes erschienen sind.

Nach Jahrzehnte langem, planmäßigem und beharrlichem Schaffen darf ein Schriftsteller wol die Früchte seiner Arbeit sichten und, sofern sie den Beifall der Zeitgenossen gefunden haben, zu einem Ganzen vereinigen. Die äußerst günstige Aufnahme, welche meinen Schriften nicht nur in dem weiten Gebiete der deutschen Zunge, sondern in allen Ländern Europas und darüber hinaus zu Theil geworden ist, sowie ihre einem gemeinsamen Plane entsprechende Anlage, vermöge deren sie sich als organische Glieder zu einer geschlossenen Einheit zusammenfügen, haben mir den Gedanken an eine Gesammtausgabe nahegelegt. Und zwar schien es mir zweckmäßig, hierbei in erster Linie meine fünf jüngsten Schriften in's Auge zu fassen, weil dieselben mit einander einen vollständigen Cursus der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft

im Allgemeinen und in besonderer Beziehung auf die Volksschule, oder, wie der Titel des vorliegenden Bandes lautet, eine „Schule der Pädagogik" bilden. Eine Sammlung meiner früheren Schriften gedenke ich nach einer nochmaligen kritischen Sichtung derselben folgen zu lassen.

Was nun die vorliegende „Schule der Pädagogik" betrifft, so sind die Theile derselben in derjenigen Reihenfolge angeordnet, welche für das Studium als die zweckmäßigste erscheint. Diese Reihenfolge ist nicht die nämliche, in welcher die einzelnen Schriften entstanden. Bei Ausarbeitung derselben begann ich nämlich mit dem, was mir in Rücksicht auf den Stand der pädagogischen Literatur am dringendsten geboten erschien, um das Uebrige nach Maßgabe des Bedürfnisses allmälig folgen zu lassen. Und so erschien 1868 der „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (4. Aufl. 1874), 1870 die „Geschichte der Erziehung und des Unterichtes" (4. Aufl. 1875), 1871 die „Praktische Logik" (4. Aufl. 1874), 1872 das „Lehrbuch der Psychologie" (3. Aufl. 1874) und 1874 die „Methodik der Volksschule" (2. Aufl. 1875). In der vorliegenden Gesammtausgabe erscheinen also drei Schriften in fünfter, eine in vierter und eine in dritter Auflage, demnach alle in wiederholt und sorgfältig gesichteter Fassung. Die Titel der Separatausgaben habe ich hier ein wenig gekürzt, ihren Text aber nicht mehr erheblich geändert, hie und da jedoch, namentlich in der Methodik, durch einige Zusätze erweitert.

---

Zur allgemeinen Charakteristik des Ganzen mögen die Hauptstellen aus den Vorreden dienen, mit welchen ich seiner Zeit die einzelnen Schriften eingeführt habe.

## A. Zur Psychologie.

Erkenne Dich selbst! Dieser alte Weisheitsspruch bezeichnet den wichtigsten Gegenstand der menschlichen Forschung. Der Mensch selbst ist dieser Gegenstand.

Einen sehr wesentlichen Beitrag zur Erkenntniß desselben hat die Psychologie zu liefern, und die Fragen, mit deren Beantwortung sich diese Wissenschaft beschäftigt, ziehen das Interesse aller Gebildeten auf sich. Die Lösung dieser Fragen wird eben so dringend vom Erkenntnißtriebe wie vom Gemüthe gefordert. Hierzu kommt noch die menschliche Lebenspraxis. Wer in derselben eine active Rolle spielen will, der muß irgend wie auf den Geist, das Gemüth, den Willen seiner Mitmenschen einwirken. Manche Berufsarten finden hierin sogar ihre ausschließliche oder doch ihre wesentlichste Aufgabe. Wenn nun hierbei Jemand über sich selbst oder über Andere im Irrthume ist, so wird er nicht selten sein Ziel verfehlen.

Das Gesagte gilt von keinem Lebensberufe in höherem Maße, als von dem des Lehrers und Erziehers. Seit Jahrtausenden ist die Menschenkenntniß als Leitstern aller pädagogischen Theorie und Praxis anerkannt. Dieser Anschauungsweise gab unter Anderen Diesterweg in seinem „Wegweiser" folgendermaßen Ausdruck: „Von vorzüglichem Einfluß auf die Lehrerbildung ist auch eine möglichst genaue Kenntniß der Psychologie und der Logik. Denn die Psychologie oder allgemeiner die Anthropologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann. Die Logik aber enthüllt die Organisation des Erkenntnißvermögens, dessen Entwickelung des Lehrers Hauptgeschäft ist und bleibt."

Die ältere Psychologie, wie sie noch jetzt vielfach fortgepflanzt wird und auch in der pädagogischen Literatur noch hin und wieder zum Ausdrucke kommt, hat durch Herbart und Beneke eine eben so nothwendige als heilsame Reform erhalten. Auch haben die Anschauungen dieser beiden Psychologen in pädagogischen Kreisen eine ziemlich weite Verbreitung gefunden und gewiß dem Unterrichts- und Erziehungswesen manche förderliche Anregung gegeben. Aber ein strictes Festhalten und Tradiren des einen oder anderen Systems würde sicherlich mehr schaden als nützen. Alle menschliche Einsicht hat nun einmal ihre Grenzen. Daher haben auch Herbart und

Beneke nicht jeden Irrthum vermieden und nicht jede Wahrheit erkannt, so daß ihre Lehren weder einer Berichtigung noch einer Ergänzung bedürften. Dem Schicksale aber, welchem von jeher die philosophischen Leistungen bedeutender Geister ausgesetzt waren, sind auch die Systeme Herbart's und Beneke's anheim gefallen, dem nämlich, daß eine Schaar von Geistern niederer Ordnung auf sie pocht und schwört, wie die „Rechtgläubigen" aller Bekenntnisse auf ihre heiligen Bücher und Satzungen. Und so gibt es denn nun auch „Herbartianer" und „Benekianer", wie es weiland Cartesianer, Wolfianer, Kantianer, Hegelianer und noch viele andere Janer gab. Dieses Janerthum, das nahezu in jedem Jahrzehnt eine neue Firma errichtet, aber immer den alten Geist beibehält, ist der Verderb aller Wissenschaft, ja geradezu die Verleugnung des Princips der Wissenschaft, nämlich des Princips der freien Forschung. In keiner echten Wissenschaft gibt es Janer. Wo freie Forschung herrscht, da werden die Leistungen bedeutender Männer geprüft und je nach ihrem Werthe anerkannt, verworfen, berichtigt, ergänzt u. s. w. Der Autoritätsglaube und das aus ihm entspringende Sectenwesen wuchert immer nur da, wo es an selbstständiger Einsicht und objectiver Ueberzeugung fehlt, daher vorzugsweise in der orthodoxen Theologie und dem auf ihr beruhenden Kirchenthume. Da nun im Mittelalter die Philosophie die Schleppträgerin der Theologie war, so hat sich der Autoritätsglaube und das Sectenwesen von dieser auf jene verbreitet und zu einer äußerst hartnäckigen chronischen Krankheit ausgebildet. Noch heute spielt der Zunftzopf seine Rolle, indem er die freie Bewegung der Köpfe hindert, die Oede derselben maskirt und als Abzeichen jener Sippschaften dient, deren Mitglieder solidarisch zusammenstehen, um sich gegenseitig zu Ansehen und Brod zu verhelfen und alle Diejenigen zu verfolgen, deren Geist und Charakter den Interessen der Clique hinderlich sind. Der Apostel Paulus klagte über Leute, welche meinten, „die Religion sei ein Gewerbe", und Melanchthon sehnte sich nach Erlösung von der Wuth der Theologenzunft (rabies theologorum). Auch die Philosophie ist gar oft zum Gewerbe,

zum Deckmantel selbstsüchtiger und boshafter Umtriebe gemacht worden, und neuerdings möchte dieses Schmarotzerthum auch auf dem Felde des Erziehungs- und Unterrichtswesens sein Geschäft machen. Darum hinaus mit dem Autoritätsglauben, dem Janer- und Sectenwesen aus der Psychologie und Pädagogik! Wer uns überzeugt, der soll Recht haben und kein Anderer. Psychologie und Pädagogik sind nicht ein Inbegriff geoffenbarter Dogmen, um deren Willen man zu einer „Schule" schwören müßte, sondern sie sind Sache der allgemeinen Menschenerfahrung und Menschenvernunft. Demgemäß setze ich im Leser keinerlei Autoritätsglauben voraus, am allerwenigsten einen Autoritätsglauben zu meinen Gunsten, wol aber einen prüfenden Blick, welcher durch die Grundbegriffe der Naturwissenschaft und durch eine Summe von Lebenserfahrungen unterstützt wird. Wie sich Schiller, weil er seine Religion nicht aufgeben wollte, zu keiner Confession bekannte, so kann der, welcher die Wahrheit liebt, sich zu keiner Schulzunft bekennen. „Heilig achten wir die Geister, aber Namen sind uns Dunst; würdig ehren wir die Meister, aber frei ist uns die Kunst" (Uhland).

## B. Zur Logik.

Bloße Aneignung von Nahrungsstoffen reicht nicht hin, um den Leib gesund, stark und geschickt zu machen; bloßes Ansammeln von Kenntnissen gibt dem Geiste keine Klarheit, Kraft und Gewandtheit. Beide, Körper und Geist, gelangen nur durch Uebung, durch selbstthätige Regung und Ausgestaltung ihres Organismus zur Vollendung. Die Uebung des Leibes ist die Bewegung, die Uebung des Geistes ist das Denken.

Man sagt aber bisweilen: allerlei Spiele, Geschäfte und Arbeiten üben den Leib hinlänglich, folglich brauchen wir keine planmäßige Gymnastik; allerlei Vorfälle und praktische Aufgaben des täglichen Lebens, sowie die mannigfaltigen Stoffe der einzelnen Wissenschaften üben den Geist hinlänglich, folglich brauchen wir keine systematischen Denkübungen. Das Eine ist so falsch wie das

Andere. Die allseitige und harmonische Entwickelung der menschlichen Kräfte ist durch blos gelegentliche, sporadische, oft rein zufällige Uebungen nicht sichergestellt. So dienlich dem Leibe eine planmäßige, auf anatomisch-physiologischer Einsicht beruhende Gymnastik ist, so dienlich ist dem Geiste eine systematische Uebung nach den Gesetzen der Logik.

Allerdings sind die Gesetze der Logik nichts Anderes, als die natürlichen Denkgesetze, also die nämlichen Regeln, denen „der gesunde Menschenverstand" von selbst folgt. Das innerste Wesen des Geistes meistern kann die Logik nicht, es hemmen soll sie nicht. Aber die dem Geiste eingeprägten Normen zum Bewußtsein bringen, zu einer umsichtigen und erfolgreichen Anwendung dieser Normen Anleitung geben, das kann und will die Logik. Sie zeigt die Bedingungen und Grenzen der menschlichen Einsicht, sie reinigt das Denken von Trug und Flitter, sie liefert dem Geiste die Gesichtspunkte für seine eigene Arbeit und den Maßstab für fremde Denkprodukte, sie gibt dem Urtheile Sicherheit und Schärfe, aber auch Bescheidenheit und rücksichtsvolle Milde.

Bedarf Jemand der Logik nöthiger, als der Lehrer? — Ich glaube nicht. Tausendmal hat man schon gesagt: die Schule soll nicht blos Kenntnisse übermitteln, sondern auch im Denken üben, sie soll nicht blos Lernschule, sondern auch Denkschule sein; und die Volksschule ganz besonders. Sehr richtig. Aber diese Forderungen sind erfolglos, wenn man keine denkenden Lehrer hat, keine Lehrer, denen das Denken zur Gewohnheit geworden ist, die gar nicht anders unterrichten können, als denkend, und deren Schüler daher auch nicht anders lernen können, als denkend. Viele Leute betrachten freilich noch heute die Denkfaulheit und Denkunfähigkeit als ein heilig zu bewahrendes Erbstück des Lehrerstandes, als eine wahre Zierde des echten Schulmeisterthums. Sie fürchten das Denken, wie die Nachteulen das Sonnenlicht. Gehören sie zu den „Vorgesetzten", so finden sie es natürlich sehr unehrerbietig, wenn ihre „Untergebenen" denken wollen, wozu doch sie selbst nur selten sich die Freiheit nehmen. Wer aber den Fortschritt der

Menschheit will, der muß auch anregende und geistbildende Jugendlehrer wollen. Und da ist es mit einigen auf Treu und Glauben überlieferten Kenntnissen und etwas methodischem Kleinkram nicht genug. Eines der nothwendigsten Stücke der Lehrerbildung ist die logische Schulung. Man könnte dies schon daraus ersehen, daß es ohne Logik keine Methodik gibt, daß die letztere zu einem guten Theile sich auf die Grundbegriffe der ersteren stützt. Viele methodische Irrungen und Streitigkeiten würden gar nicht entstehen, andere leicht beseitigt werden, wenn man sich logisch verständigen könnte.

Die der Denklehre gewidmeten Blätter dieses Werkes wollen Anleitung zu einer logischen Gymnastik geben. Da sie vorzugsweise für Lehrer bestimmt sind, so entlehnen sie die Beispiele zur Veranschaulichung der Denkgesetze aus denjenigen Wissensgebieten, in welchen sich der Lehrer zu bewegen hat. Indem dabei zugleich das Hauptgewicht auf die Anwendung der logischen Gesetze, auf die Klärung und Ordnung des vorgeführten Erkenntniß- und Gedankenkreises gelegt wird, verfolgt mein Leitfaden eine praktische Richtung. Logik wissen, nützt wenig, besonders dem Lehrer; aber Logik anwenden, nützt viel, besonders dem Lehrer. Deshalb habe ich diejenigen Specialitäten übergangen (besonders in der Schlußlehre), welche nur theoretischen Werth haben, welche allerdings in einem ausgeführten Systeme der Logik nicht fehlen dürfen, aber auf das praktische Denken keinen Einfluß üben. Etwas Wesentliches wird man jedoch nicht vermissen. Was ich hier biete, ist überhaupt nichts Anderes, als der Grundriß des logischen Unterrichtes, wie ich ihn in meiner praktischen Lehrthätigkeit ertheile. Allerdings habe ich Hörer vor mir, die im Allgemeinen reifer sind, als die Zöglinge gewöhnlicher Lehrerseminare. Wo die thatsächlichen Verhältnisse ein noch elementarischeres Verfahren erheischen, da wähle man aus dem Gegebenen das Leichteste aus. Nur werfe man nicht die ganze Logik über Bord mit der bequemen Redensart: „Das ist Alles recht schön, aber es ist zu gelehrt." Ohne wissenschaftlichen Ernst ist eine durchgreifende Geistesbildung nun einmal

unmöglich. Wie ein Roman wollen logische Erörterungen nicht gelesen sein; sie sind auf ein gründliches Studium berechnet. Was ihnen an Umfang abgeht, das soll der Leser durch eigenes Denken, eigene Geistesbewegung, freie Verarbeitung des Gegebenen ersetzen. Ich will Niemandem die Selbstthätigkeit ersparen, ich will sie hervorrufen. Unfruchtbare Theorieen, leere Spitzfindigkeiten und lästigen Ballast will ich meinen Lesern nicht bieten. Sondern das ist mein Ziel gewesen, alle Hauptlehren der Logik klar darzustellen und für das Denken fruchtbar zu machen. Ich habe die Logik nicht als ein Pensum mechanischen Lernens, sondern als einen Hebel selbstthätiger Geistesgymnastik behandelt. Darum bin ich zwar ausführlich genug gewesen, um gründlich in das Gebiet der Logik einzuführen, habe ich aber auch alle breittretenden Weitschweifigkeiten unterlassen. Da die Logik, so gut wie die Mathematik, eine rationelle Wissenschaft ist, so kann der Studirende in der Logik so gut wie in der Mathematik Manches selbst finden; nur müssen die Aufgaben, deren Lösung ihm zugemuthet wird, aus dem Gegebenen klar und erschließbar sein. Ich habe daher der Selbstthätigkeit des Lesers allerdings etwas zugemuthet, aber, denke ich, nicht mehr, als zulässig und heilsam ist. Diese Bemerkungen beziehen sich auch auf das herkömmliche Verfahren, gewisse logische Verhältnisse durch Kreise zu versinnlichen, was ganz gut ist, was aber der Studirende selbst thun kann und soll.

## C. Zum Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Diese Schrift bildet einen Leitfaden für das Studium der theoretischen Pädagogik und faßt daher alle Hauptpunkte der Erziehungs- und Unterrichtslehre in derjenigen Ordnung zusammen, welche durch den Entwickelungsgang der menschlichen Natur angezeigt ist, und welche mir daher auch für den mündlichen Vortrag der Pädagogik immer als die zweckmäßigste erschienen ist. Die allgemeinen Erörterungen über den Begriff, den Zweck, die Mittel, die Methode der Erziehung u. s. w., welche man in der

Regel als „Einleitung“ an die Spitze der Pädagogik stellt, habe ich größtentheils an das Ende gesetzt, weil das Allgemeine erst durch das Besondere verständlich wird. In der Abhandlung des Ganzen war es mein Bestreben, alles Wesentliche gründlich zu beleuchten und doch alle Weitschweifigkeit zu vermeiden, die Materien streng wissenschaftlich zu bearbeiten und doch der Darstellung eine leicht verständliche, populäre Form zu verleihen. Gerade in unserem redseligen und papierenen Zeitalter, in welchem auch das Erziehungswesen so oft zum Gegenstande einer oberflächlichen Conversation und breiten Belletristik gemacht wird, thut eine strenge und scharf bemessene Sprache noth; wir haben Ueberfluß an Worten, Mangel an Gedanken und Thaten. Nebelhafte und zweideutige Redensarten, hochtrabende und schillernde Declamationen, wie gelehrt oder poetisch sie auch klingen mögen, sind nicht am Platze, wo es sich um eine so ernste Sache handelt, wie die Pädagogik ist; hier bedarf es ruhiger Besonnenheit und völliger Klarheit. Die knappe Fassung, deren ich mich überall befleißigt habe, setzt prüfende und denkende Leser voraus. Solche werden jedenfalls mehr gewinnen, wenn sie ein präcis bemessenes Buch zweimal, als wenn sie ein breit ausgesponnenes einmal lesen; solche allein aber sind auch im Stande, sich in pädagogischen Angelegenheiten ein sicheres und haltbares Urtheil zu erwerben.

## D. Zur Methodik der Volksschule.

Diese Schrift bildet zwar ebenfalls einen organischen Bestandtheil der gesammten Pädagogik und findet ihre tiefste Begründung in den psychologischen und logischen, überhaupt anthropologischen Gesetzen und den allgemeinen Grundsätzen der Menschenbildung, von welchen die ihr vorangestellten Schriften handeln. In Betreff ihres specifischen Inhaltes aber will sie auch für sich selbst ein Ganzes, eine geschlossene und ohne weitere Hilfsmittel verständliche Methodik der Volksschule sein. Die eigentliche Schulpraxis freilich, die lebendige Lehrkunst kann in keinem Buche stehen. Ein Buch vermag

nur Einsicht zu bieten. Die Technik aber muß durch vorbildliches Thun überliefert, durch Nachahmung und Uebung erlernt werden. Wie der Handwerkslehrling in der Werkstatt, so werde der Lehramtszögling in der Muster- und Uebungsschule in sein Berufsgeschäft eingeführt, zu seinem Berufsgeschäft angeleitet. Dies also habe ich bei Abfassung vorliegender Schrift vorausgesetzt, dann aber natürlich auch noch das Zweite, daß derjenige, welcher sich mit der Methodik der Volksschule befaßt, in den Kenntnissen und Fertigkeiten selbst, welche in der Volksschule gelehrt werden, hinlänglich bewandert sei. Denn die Methodik hat nicht die Wissenschaften und Künste selbst abzuhandeln, sondern nur zu zeigen, wie dieselben als Mittel der Jugendbildung zu benutzen seien.

Die Methodik gibt also, indem sie sowol Fachbildung als Lehrübung voraussetzt, die Richtschnur zur erziehlichen Verwerthung der Fachbildung und zur ersprießlichen Gestaltung der Unterrichtspraxis. Sie ist das Ergebniß anthropologischer Einsicht, allgemeiner Lebenserfahrung und vielfältiger Lehrversuche. Tausende haben an ihrem Aufbau mitgearbeitet; sie hat eine lange Entwickelungsgeschichte hinter sich, kann daher auch nur auf historischer Grundlage völlig verstanden und organisch fortgebildet werden. Sie immer wieder von vorn anfangen hieße Wasser in das Faß der Danaiden schöpfen. Was wir Gutes von unseren Vorfahren ererbt haben, sollen wir bewahren und verwerthen, was bereits als unzweckmäßig erkannt ist, sollen wir meiden, was noch fehlt, sollen wir anstreben.

Eben deshalb habe ich meine Methodik durchaus auf „geschichtlicher Grundlage" aufgebaut und ein Buch geliefert, wie meines Wissens noch keines vorhanden ist. Es ist gewissermaßen eine Sprechhalle, in welcher Männer aus verschiedenen Zeiten und aus verschiedenen Völkern auftreten. Zwar würde mir die Arbeit leichter geworden sein, wenn ich meine Gedanken durchaus mit eigenen Worten hätte darstellen wollen, wie ich es in grundlegenden Erörterungen gewohnt bin. Aber warum sollte ich, wo es sich um rein praktische Zwecke handelt, in neue Formen fassen, was schon längst

mustergiltig gesagt worden ist? Und warum sollte ich nicht das Andenken verdienter Männer erneuern, indem ich sie direkt zu dem heutigen Geschlechte reden lasse? — So wird zugleich die Geschichte der Pädagogik belebt, und ich hoffe, daß viele Volksschullehrer der Gegenwart sich erquicken werden an den weisen und edlen Worten derer, welche ihnen die Wege gebahnt haben.

## E. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

In dieser Schrift wollte ich sichere Auskunft geben über alles das, was aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes dem deutschen Volksschullehrer interessant und lehrreich sein kann. Gewisse Grenzen durfte ich freilich nicht überschreiten, wenn dem Buche Ebenmaß und Uebersichtlichkeit gewahrt werden sollte. Die ausführliche Geschichte der verschiedenen Unterrichtsfächer findet den passendsten Platz in der speciellen Methodik; die eingehende Darstellung der Entwickelung des Schulwesens in den einzelnen Ländern ist Sache der die Verhältnisse des engeren Vaterlandes berücksichtigenden Schulkunde; reichlichere Angaben aus der allgemeinen Weltgeschichte, der Länder- und Völkerkunde, wie sie von Einigen als wünschenswerth bezeichnet worden sind, müssen durch die den pädagogischen Studien vorausgehende allgemeine Bildung überflüssig gemacht werden. Alles endlich, was für den deutschen Volksschullehrer keinen Werth hat, was für ihn nur gelehrter Aufputz, unfruchtbare Notiz, lästiger Ballast wäre, oder was er naturgemäß auf anderen Wegen lernt, habe ich aus vorliegendem Buche ausgeschlossen. Auch zur Aufnahme von Abschnitten (Proben) aus den Schriften hervorragender Pädagogen konnte ich mich nicht entschließen, weil hierdurch das Buch an Uebersichtlichkeit verloren haben würde. Mir kam es darauf an, die Grundgedanken und Bestrebungen bedeutender Männer zwar treu und vollständig, aber doch möglichst concentrirt und bündig darzustellen, um dem Leser einen zuverlässigen Wegweiser durch das weite Gebiet der historischen Pädagogik zu bieten. Das speciellere Eingehen in dieselbe

ist jetzt ohnehin durch wohlfeile Ausgaben der Hauptschriften bedeutender Pädagogen sehr erleichtert. Aber die Lectüre derselben wird nur dann eine planmäßige und wahrhaft ersprießliche werden, wenn sie des Leitfadens der Geschichte nicht entbehrt.

Ich weiß sehr wol, daß die Ansichten darüber, wie die Geschichte der Pädagogik im Allgemeinen und namentlich für deutsche Volksschullehrer zu behandeln sei, noch weit auseinander gehen. Das vorliegende Buch hat natürlich diejenige Fassung erhalten, die meinen persönlichen Ansichten entspricht; es ist so, wie ich es nach vieljährigen Studien, nach genauer Prüfung der mannigfaltigen Meinungen, nach meinen Erfahrungen und Gedanken über Lehrerbildung, endlich nach meinen allgemeinen Grundsätzen über das Rechte und Gute für zweckmäßig halte. — Einen blos lokalen oder speciell patriotischen Standpunkt habe ich nicht eingenommen. Wer aber auf einem solchen steht, oder etwa aus der Geschichte der Pädagogik nur das lernen will, was er für ein Examen braucht, oder was in den verschiedenen Ländern „höheren Orts" vorgeschrieben ist u. s. w., der wird ja leicht sehen, welche Partieen meines Buches er überschlagen kann. — Daß ich auch nicht auf einem kirchlich oder büreaukratisch sanctionirten Standpunkt stehe und meine Schriften weder von einem Consistorium noch von einem Ministerium (was bisweilen ziemlich einerlei ist) approbiren lasse, sondern meine eigenen Wege gehe, ist wol genügend bekannt. Wer an der Befreiung der Geister arbeiten will, muß sich seine eigene Geistesfreiheit wahren. Daß aber meine persönliche Denkungsweise mich nicht zur Färbung historischer Thatsachen verleitet hat, daß mir vielmehr eine treue Berichterstattung überall erstes Gesetz gewesen ist, darf ich mit gutem Gewissen behaupten.

---

Dem Vorstehenden habe ich nur noch die allgemeine Bemerkung anzufügen, daß das vorliegende Werk nichts anderes enthält, als was ich seit mehr als einem Jahrzehnt im öffentlichen Dienste persönlich gelehrt habe; es ist nur eine gedrängte Niederschrift

mündlicher Vorträge. Wissenschaft, Erfahrung und Nachdenken haben gleichen Antheil gehabt an meinem literarischen Schaffen. Nie aber habe ich etwas gelehrt, was nicht meine Ueberzeugung gewesen wäre, und daher enthält auch das vorliegende Werk nichts anderes, als was ich für wahr und gut halte. Ob es auch Andere dafür halten können, das haben sie selbst zu entscheiden. Meine Sache war es, klar und bestimmt zu sagen, was ich denke. Sache meiner Leser ist es, das Gesagte zu prüfen. Officielle Gunst oder Ungunst, persönliche Rücksichten und Strebungen haben niemals meine Zunge geleitet oder meine Feder geführt. Freiheit der Forschung, des Gedankens und der Lehre galt mir jederzeit als unerläßliche Vorbedingung zur Feststellung und Verbreitung der Wahrheit. Und so wünsche ich denn, daß auch meine Leser sich durch nichts anderes leiten lassen mögen, als durch ihre freie, aus reiflicher Prüfung entsprungene Ueberzeugung.

Wien 31. October 1875.

**Dr. F. Dittes.**

## Berichtigung.

Seite 49 Zeile 12 von unten Angelegenheiten lies Angelegtheiten.
Seite 252 Zeile 4 von unten Kochsalze lies Kalksalze.

# Inhalt.

## Psychologie.



*

## Dritter Abschnitt.

### Ausgestaltung des Geistes.

# Logik.

## Einleitung.



## Erster Abschnitt.

## Von den Begriffen.

### A. Wesen der Begriffe.



### B. Verhältnisse der Begriffe zu einander.



## Zweiter Abschnitt.

## Von den Erklärungen und Eintheilungen.

### A. Von den Erklärungen.



### B. Von den Eintheilungen.



## Dritter Abschnitt.

## Von den Urtheilen.

### A. Die unmittelbaren Urtheile.

# Erziehungs- und Unterrichtslehre.

## Vierter Abschnitt.

## Gemüthsbildung und ästhetische Erziehung.



## Fünfter Abschnitt.

## Moralische Erziehung.

### I. Begründung der sittlichen Weltansicht.



### II. Regelung der Neigungen.



### III. Leitung des Willens und des Handelns.



## Sechster Abschnitt.

## Religiöse Erziehung.

### I. Wesen der Religion.

## Zweiter, besonderer Theil.

### I. Der Anschauungsunterricht.



### II. Das Lesen und Schreiben.



### III. Der Sprachunterricht.



### IV. Das Rechnen.



### V. Die Naturkunde.



### VI. Die Geographie.



### VII. Die Weltgeschichte.



### VIII. Die Geometrie.

---

## Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

### Einleitung.



## Erster Theil.

### Die alten Völker.

#### Erster Abschnitt.

#### Die orientalischen Völker.



#### Zweiter Abschnittt.

#### Die classischen Völker.

Seite

## Zweiter Theil.

## Die Deutschen.

### Erster Abschnitt.

### Bis auf Karl den Großen.



### Zweiter Abschnitt.

### Bis an Luther.



### Dritter Abschnitt.

### Das sechzehnte Jahrhundert.



### Vierter Abschnitt.

### Das siebzehnte Jahrhundert.



### Fünfter Abschnitt.

### Das achtzehnte Jahrhundert.



### Sechster Abschnitt.

### Das neunzehnte Jahrhundert.

# Psychologie.

# Einleitung.

Die Lehre vom Menschen (Anthropologie) gliedert sich zunächst in zwei Grundwissenschaften: in Leibeslehre (Somatologie) und Seelenlehre (Psychologie). Aber erst die einheitliche Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Grundwissenschaften kann zu einer eigentlichen Anthropologie, zu einer Wissenschaft vom ganzen Menschen führen. Die reine Somatologie (Anatomie und Physiologie) handelt vom Bau und Leben des menschlichen Körpers. Die reine Psychologie hat diejenigen Vorgänge und Gebilde zum Gegenstande, welche zwar ebenfalls dem Bereiche des Menschlichen angehören, aber nicht wie die körperlichen durch die Sinne, sondern nur durch innere Wahrnehmung aufgefaßt werden können, und welche man allgemein als psychische und geistige bezeichnet. Wir sehen, hören, erinnern uns an frühere Erlebnisse, stellen uns bald dieses, bald jenes vor, phantasiren und denken, fühlen und streben u. s. w. Diese vielfach wechselnden Vorgänge führen zu mehr oder weniger beharrlichen Gebilden: zu Anschauungen, zu Reihen und Gruppen von Vorstellungen, zu Begriffen, Urtheilen, Werthschätzungen, sittlichen Grundsätzen, Idealen u. s. w. Dies Alles nun hat die Psychologie darzustellen, seinem Werden nach (genetisch) zu betrachten, auf bestimmte Gesetze und wo möglich auf seine Grundursachen zurückzuführen.

Als Quelle der psychologischen Einsicht ist bereits die innere Wahrnehmung bezeichnet worden. In wie fern diese Aufschluß über das geistige Leben zu geben vermöge, dies kann nicht schon hier ausgeführt werden, ist vielmehr selbst erst Gegenstand einer besonde-

ren psychologischen Erörterung (s. §. 15 f.). Vorläufig genügt die Thatsache, daß jeder einigermaßen entwickelte Mensch wirklich eine Geisteswelt, also den Gegenstand und zugleich die Urquelle der Seelenkunde in sich findet. Bekannt ist auch, daß wir durch Beobachtung anderer Menschen und durch Vergleichung ihrer Aussagen mit unseren eigenen Erfahrungen unsere psychologischen Einsichten zu erweitern vermögen. Und so gilt in mehrfachem Sinne das Wort Goethe's: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben! Ein Jeder lebt's, nicht Vielen ist's bekannt, und wo ihr's packt, da ist's interessant."

Die Methode der psychologischen Untersuchung kann vernünftiger Weise keine andere sein, als die der gesammten Naturforschung überhaupt, nämlich die inductive. Ist ja doch das geistige Leben so gut wie das physische ein Inbegriff stufen- und gesetzmäßiger Entwickelungen. Demgemäß hat auch die Psychologie bei allen ihren Untersuchungen von Thatsachen auszugehen, dieselben festzustellen, zu sichten, nach ihrer Verwandtschaft zu ordnen, aus nachweislichen Kräften abzuleiten und nöthigenfalls durch vorsichtig gebildete Hypothesen zu ergänzen. Nothwendig aber ist dabei noch insbesondere die bisher so sehr vernachlässigte Beziehung der rein psychologischen Thatsachen auf die physiologischen. So lange die Psychologen die Wissenschaft vom menschlichen Leibe ignoriren oder nur oberflächliche Blicke in dieselbe werfen, und die Physiologen die Geisteswelt als ein fremdes Gebiet betrachten, an dessen Grenzpfählen sie Halt machen müßten: so lange werden auf der einen Seite haltlose Speculationen, auf der anderen grob sinnliche Anschauungen wuchern. Nur aus einem durchgreifenden Zusammenwirken der Physiologie mit der Psychologie kann eine wahrhaft wissenschaftliche Erkenntniß des menschlichen Geisteslebens, eine befriedigende psychische Anthropologie oder anthropologische Psychologie hervorgehen.

Diese Anschauungen sind für die Anlage und Ausarbeitung des vorliegenden Buches maßgebend gewesen. Der erste Abschnitt desselben ist dem Sinnesleben gewidmet, in welchem alle psychische Entwickelung ihre Ausgangspunkte findet; der zweite legt die Grundformen dar, welche sich in Folge des Sinneslebens im Geiste bilden; der dritte endlich erörtert die allseitige Ausgestaltung der menschlichen Geisteswelt. Diese Disposition entspricht im Wesentlichen der alten

Eintheilung des Seelenlebens in ein receptives (niederes), reproductives (mittleres) und productives (höheres). Wie sorgfältig man aber auch auf einen streng genetischen Gang der gesammten psychologischen Erörterung bedacht sein mag, so ist es doch in Folge des vielfältigen Ineinandergreifens der geistigen Processe und Gebilde nicht möglich, die einzelnen Capitel der Seelenkunde streng von einander abzugrenzen. Immer wird das Frühere erst durch das Spätere vollkommen deutlich, und daher kann ein allseitiges Verständniß der Psychologie nur durch ein wiederholtes Studium gewonnen werden.

# Erster Abschnitt.

## Das Sinnesleben.

### §. 1. Die Sinne im Allgemeinen.

a. Zahl der Sinne.

Sinne heißen die Vermögen der Empfindung und Wahrnehmung. Der volksthümliche Sprachgebrauch zählt ihrer fünf: Gesicht, Gehör, Geschmack, Geruch, Gefühl. Die Wissenschaft zerlegt aber den zuletzt genannten Sinn in den „Tastsinn" und das „Gemeingefühl" und unterscheidet demgemäß sechs Vermögen der Empfindung und Wahrnehmung.

b. Sinneskraft.

Die Sinne bestehen aus bestimmten Theilen des menschlichen (oder thierischen) Körpers und aus jener empfindenden und wahrnehmenden Kraft, welche wir Seele nennen. Das Wesen der letzteren möge vorläufig unbestimmt bleiben. Wer über dieselbe irgend eine Ansicht, etwa eine materialistische oder eine spiritualistische, schon gefaßt hat und für unumstößlich hält, bevor er an die Untersuchung der für die Psychologie wichtigen Thatsachen geht, der ist in Gefahr, diese Thatsachen ungenau aufzufassen und falsch auszulegen, also das Ziel aller Wissenschaft, die Erkenntniß der Wahrheit, zu verfehlen. Immerhin aber können wir uns des Ausdruckes „Seele" (wie eines x in einer Gleichung) schon jetzt bedienen; denn derselbe ist nicht nur in der Psychologie, sondern auch in der Physiologie allgemein gebräuchlich, und wie verschieden man auch über die Seele denken möge, so betrachtet man sie doch allgemein als die letzte und entscheidende Ursache der Empfindung

und Wahrnehmung, eben als die Sinneskraft. Hiermit begnügen wir uns für jetzt, mehr brauchen wir vorläufig nicht. Aber, könnte man einwenden, auch schon die Sinneskraft brauchen wir nicht; es ist ganz überflüssig, noch jenseits der Sinnesorgane und des Gehirns einen mitwirkenden Factor zu setzen. Allein die allbekannte Thatsache, daß wir sehr oft, trotz des Vorhandenseins aller physischen Bedingungen, nicht sehen, nicht hören u. s. w., wenn wir zerstreut, vertieft, aufgeregt sind u. s. w., nöthigt uns allerdings zu der Annahme, daß die physikalischen und physiologischen Sinnesvorgänge nur durch das Hinzutreten einer inneren Kraft zu einem wirklichen Sinneserfolg gestaltet werden können. Mehr hierüber später (§. 8).

c. Sinnesapparat.

Diejenigen Körpertheile, welche zur Vermittelung von Empfindungen und Wahrnehmungen dienen, heißen Sinneswerkzeuge, Sinnesorgane, Sinnesapparate. Hierher gehören: 1) jene äußeren (peripherischen) Organe oder Nervenvorbaue, welche zur Aufnahme der Sinnesreize bestimmt sind, also die Sinnesorgane in der engeren Bedeutung des Wortes, nämlich das Auge, das Ohr, die Geschmackswärzchen auf der Zunge, die Riechzellen in der Nasenhöhle, die Tastkörperchen und ähnliche Gebilde in der Haut; 2) die Sinnesnerven (man könnte sie die mittleren Sinnesorgane nennen), also die Sehnerven, Hörnerven, Geschmacksnerven, Geruchsnerven, Tastnerven und Nerven des Gemeingefühls; 3) diejenigen Gehirntheile (man könnte sie die inneren Sinnesorgane nennen), aus welchen die Sinnesnerven entspringen, und in welche die Erregungen geleitet werden.

d. Sinnesreiz.

Die Sinneskraft und die Sinnesapparate sind aber für sich allein nicht im Stande, Empfindungen und Wahrnehmungen zu bilden. Sie bethätigen sich erst in Folge äußerer Eindrücke, welche Sinnesreize genannt werden. Dies sind alle physikalischen Vorgänge und alle Körper (Stoffe), in so fern sie die äußeren Enden der Sinnesnerven (in den Sinnesorganen) erregen und dadurch die ersten Ursachen der Empfindungen und Wahrnehmungen werden, nämlich Licht, Schall, Wärme, mechanisch wirkende (drückende, stoßende) Körper, Geschmacks- und Riechstoffe.

c. Sinnesvorgang.

Sonach kommt eine Empfindung oder Wahrnehmung nur durch eine ganze Reihe von Vorgängen zu Stande: äußere Ursachen (Reize) wirken auf die Sinnesapparate, diese gerathen hierdurch in einen eigenthümlichen Erregungszustand und leiten denselben ins Gehirn, wo er die Sinneskraft in Thätigkeit versetzt. Es lassen sich also in einem Sinnesvorgange drei Hauptabtheilungen unterscheiden: die erste ist ein physikalischer Vorgang (Aetherschwingung, Schall, Druck u. s. w.), die zweite ein physiologischer (eine durch den ganzen Sinnesapparat hindurchgehende Erregung), die dritte endlich ein psychischer (eben eine Empfindung oder Wahrnehmung). Da das zweite Geschehen aus dem ersten, das dritte aus dem zweiten hervorgeht, so sagt man: der physikalische Vorgang wird in den physiologischen, der physiologische in den psychischen „umgesetzt" (umgewandelt). Wie dies geschieht, ist ein Räthsel; daß es aber geschieht, ist eine Thatsache.

## §. 2. Der Gesichtssinn.

a. Sehvorgang.

Die dem Gesichtssinne angemessenen Reize sind die Lichtstrahlen. Dieselben nehmen im Auge folgenden Weg. Sie gehen durch die Hornhaut, dann durch das Wasser der Augenkammer und durch die Pupille, ferner durch die Linse, endlich durch den Glaskörper und gelangen schließlich auf die Netzhaut (Nervenhaut, Retina). Hiermit ist der physikalische (optische) Theil des Sehactes zu Ende. Der physiologische beginnt auf der Netzhaut. Die äußerste (hinterste) Schicht derselben, die „Stäbchen- und Zapfenschicht," ist hierbei von entscheidender Wichtigkeit. Sie enthält nämlich die Enden der Sehnerven, unzählige mikroskopische Körperchen, welche wegen ihrer Form „Stäbchen und Zapfen" genannt werden. Sie allein besitzen die Fähigkeit, vom Lichte erregt zu werden. Von ihnen aus geht die durch die Aetherschwingungen bewirkte Erregung auf den Sehnerv über, welcher dieselbe dem Gehirn zuleitet; hier wird sie von der Sehkraft in einen psychischen Act umgewandelt, d. h. empfunden (wahrgenommen).

b. Leistungsfähigkeit des Auges.

Die kunstvolle Einrichtung des Auges ermöglicht einen höchst mannigfaltigen Gebrauch desselben. Vermöge seiner umschlossenen

Lage und seines Baues ist es nur von vorne dem Lichte zugänglich und also gegen eine verwirrende Ueberfülle von Eindrücken geschützt. Durch seine sechs Bewegungsmuskeln aber können wir es willkürlich nach allen Richtungen hin lenken und mittels der Muskeln der Augenlider beliebig öffnen und schließen. Auch ist das Auge fähig, sich den verschiedenen äußeren Bedingungen seiner Thätigkeit anzupassen (zu accommodiren), was ohne Zuthun unseres Willens geschieht: die Pupille verengert sich bei starkem, erweitert sich bei schwachem Lichte; die Linse verändert sich je nach der Nähe oder Ferne der Gegenstände, auf welche wir das Auge richten. Ueberdies kann nicht nur das kranke Auge durch Brillengläser, sondern auch das gesunde durch Mikroskop und Teleskop unterstützt und so zu einer außerordentlichen Leistungsfähigkeit erhoben werden. Einer ähnlichen Unterstützung ist nur noch der zweite höhere Sinn, das Gehör, zugänglich durch das Hörrohr. Auffallend übertrifft der Gesichtssinn alle anderen Sinne durch seine Tragweite, oder richtiger: durch die Empfänglichkeit für Reize aus großen Entfernungen. Der Geschmack, der Tastsinn und das Gemeingefühl empfinden nur das, was den Nervenapparat unmittelbar berührt; der Geruchsapparat erhält seine Reize ebenfalls von Stoffen, die ihn unmittelbar berühren, und aus Quellen, die ihm ziemlich nahe liegen; das Gehör kann auch die stärksten Schälle nur auf wenige Meilen vernehmen. Das Auge aber sieht die Gestirne, deren Licht bis zu ihm Billionen von Meilen durchläuft.

c. Das Gesicht als Erkenntnißsinn.

Was nun den geistigen Erwerb betrifft, welchen uns der Gesichtssinn liefert, so sind vor Allem die eigentlichen Lichtempfindungen, also die Empfindungen der verschiedenen Farben und Helligkeitsgrade zu erwähnen. Sie allein gehören dem Gesichtssinne eigenthümlich und ausschließlich an, hierin kann er durch keinen anderen Sinn unterstützt oder ersetzt werden. Außerdem aber faßt das Auge, freilich nur durch Vermittelung des Lichtes, die mannigfaltigen Figuren und Gestalten der Dinge auf, vorzugsweise aber nur in Flächenform; für die Auffassung des Körperlichen (der dritten Dimension) hat es ursprünglich nur eine sehr geringe Befähigung, die jedoch durch Uebung so sehr gesteigert wird, daß wir uns ihrer mit großer Sicherheit bedienen lernen. Auch die

Wahrnehmung der Entfernung, der Lage, der Größe, der Bewegung und der Zahl der Dinge ist dem Gesichtssinne weder allein eigenthümlich, noch bildet er sie unmittelbar aus den äußeren Eindrücken heraus, sondern es wirken hierbei andere Sinne und überdies mancherlei Schlüsse mit, wie später (§. 9) gezeigt werden wird. Hat aber der Gesichtssinn einmal seine Ausbildung erlangt, so waltet er auch in diesen Gebieten mit so großer Selbstständigkeit und Gewandtheit, als seien sie ihm ganz eigen. Ja selbst Naturkräfte und Naturgesetze, welche an und für sich dem Auge ganz unzugänglich sind, wol aber sichtbare Erscheinungen bewirken, werden durch dasselbe ausgespürt oder doch in scharf bestimmte Formen gefaßt. Wir können die Schwerkraft, die Wärme, den Magnetismus u. s. w. nicht sehen, allerdings aber sehen wir den Fall der Körper, die Schwingungen des Pendels, das Fließen des Baches, das Steigen und Fallen des Thermometers (wie auch des Barometers), die Ausdehnung der Körper durch Erhitzung, die Anziehung des Eisens durch den Magnet u. s. w. Ebenso können wir nicht sehen, was in eines Menschen Geist vorgeht, was er denkt, fühlt und will; wir können, wie ein Sprichwort sagt, Niemandem ins Herz sehen. Wol aber sehen wir die Mienen, Geberden und Handlungen der Menschen und schließen aus diesen Aeußerungen geistiger Kräfte und Vorgänge auf diese selbst.

Das Gebiet des Gesichtssinnes ist also von einem sehr großen Umfange, und seine Wahrnehmungen sind höchst mannigfaltig. Dies drückt sich denn auch in der Sprache aus. Die meisten Wörter bedeuten etwas Sichtbares: Gegenstände, Eigenschaften, Verhältnisse, Thätigkeiten und Ereignisse, welche gesehen werden. Hierzu kommt, daß die Auffassungen des Gesichtssinnes klarer sind und in der Seele vollkommener beharren, als die aller anderen Sinne, weshalb wir ihm auch am meisten trauen. „Was das Auge sieht, glaubt das Herz.“ Aus allen diesen Gründen ist der Gesichtssinn der vorzüglichste Sinn der Erkenntniß, der praktischen wie der wissenschaftlichen.

d. als Sinn des Gemüthes und der Kunst.

Wenn demnach seine Dienste vorzugsweise dem Verstande (der Intelligenz, Aufklärung) zu Statten kommen, so darf doch nicht vergessen werden, daß er auch das Gemüth veredelt, indem er das

Schöne in Natur und Kunst erfaßt. „Die Farben an sich, in Beziehung zur Psyche betrachtet," sagt Goethe, „regen entweder auf, stimmen lebhaft, strebend, oder wirken beruhigend und stimmen zu einer weichen, sehnenden Empfindung. Ersteres thun Gelb, Gelbroth, Roth; Letzteres Blau, Blauroth, Rothblau. Grün gibt uns eine ideale Befriedigung, das Auge ruht darauf, es will und kann nicht weiter." Wenn nun auch die verschiedenen Farben nicht in allen Individuen die gleiche Wirkung hervorbringen, so ist doch ihr Einfluß auf die Gemüthsstimmungen nicht zu leugnen. Sie sind daher ein wichtiges Element der Kunst, besonders der Malerei. Und da auch die übrigen Elemente derselben, nämlich die Beleuchtungsgrade, Formen und Verhältnisse sichtbar sind, so wird der ästhetische Eindruck der Malerei und der anderen graphischen Künste, sowie der Bildhauerei und Baukunst ausschließlich durch das Auge vermittelt. Ebenso aber auch ein guter Theil des Naturgenusses. Die Pracht des Sternenhimmels, des Regenbogens, der Morgen- und Abendröthe, die Reize einer Landschaft, eines Blumenflors u. s. w. sind ja nur dem Gesichtssinne zugänglich. Und daher ist der Verlust desselben, die Erblindung nicht blos in intellectueller und praktischer Hinsicht ein großes Unglück für den Menschen, sondern auch ein tiefer Riß in sein Gemüthsleben. „O, eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges. Alle Wesen leben vom Lichte, jedes glückliche Geschöpf. Die Pflanze selbst kehrt freudig sich zum Lichte. Und er muß sitzen, fühlend, in der Nacht, im ewig Finstern; ihn erquickt nicht mehr der Matten warmes Grün, der Blumen Schmelz — die rothen Firnen kann er nicht mehr schauen. Sterben ist nichts — doch leben und nicht sehen, das ist ein Unglück .... Ich hab' zwei frische Augen und kann dem blinden Vater keines geben, nicht einen Schimmer von dem Meer des Lichtes, das glanzvoll blendend mir ins Auge dringt." (Schiller, Tell.)

## §. 3. Der Gehörssinn.

### a. Gehörvorgang.

Die dem Gehörssinn angemessenen Reize sind die Schallwellen. Dieselben nehmen im Ohre folgenden Weg. Sie werden durch das äußere Ohr (die Ohrmuschel) aufgenommen, von da in den äußeren Gehörgang geleitet und setzen das denselben vom mittleren

Ohre abschließende Trommelfell in Schwingung; diese Schwingung pflanzt sich fort auf die Gehörknöchelchen (Hammer, Ambos, Steigbügel), welche sich durch das mittlere Ohr (die Paukenhöhle) erstrecken; vom letzten Gehörknöchelchen geht die Bewegung auf das Wasser des Labyrinths (des inneren Ohres) über, und die hierdurch im Labyrinthwasser entstehenden Wellen treffen auf die Enden des Gehörnerven, welcher sich im Labyrinthe hautartig ausbreitet. Hiermit ist der physikalische (akustische) Theil des Höractes abgeschlossen. Die Fortleitung der Schallwellen im Ohre wird also durch Körper von allen drei Aggregatszuständen vermittelt. Die Umsetzung des physikalischen Vorganges in einen physiologischen geschieht in den Enden des Hörnerven, äußerst feinen Fäserchen, welche in das Labyrinthwasser hineinragen. Am wichtigsten ist diejenige Partie der Hörnervenausbreitung, welche sich in der Schnecke befindet und mehrere Tausend Endfäserchen von verschiedener Länge hat; sie wird nach ihrem Entdecker das „Corti'sche Organ" genannt. Die Endfäserchen des Hörnerven haben für das Gehör dieselbe Bedeutung, wie die „Stäbchen und Zapfen" der Netzhaut für das Gesicht. Die in Folge der oben angedeuteten Vorgänge in den Enden des Hörnerven entstandene Erregung wird von dem Hörnerven in das Gehirn geleitet und hier von der psychischen Kraft wahrgenommen, d. h. in eine Schallempfindung umgesetzt.

Unser Wille hat auf den Gebrauch des Ohres einen viel geringeren Einfluß, als auf den Gebrauch des Auges. Wir können das Ohr für sich allein weder lenken und richten, noch öffnen und schließen. Von allen Seiten her dringen Schallwellen in dasselbe ein, gleichviel, ob dies unseren Gedankenlauf fördere oder störe, unserem Willen gemäß oder zuwider sei. Nur auf die Spannung des Trommelfelles scheint der Wille, d. h. die Aufmerksamkeit auf Gehörsreize, einigen Einfluß zu haben.

b. Gehörempfindungen.

Daß auch das Gehör sehr mannigfaltige Empfindungen erzeugt, beweist die große Anzahl von sprachlichen Ausdrücken für Schallarten. Hierher gehören die Wörter: Ton, Klang, Laut, Geräusch, Lärm, Knall u. s. w., schreien, lispeln, brüllen, blöken, brummen, grunzen, wiehern, krächzen, girren, zirpen, summen, zwitschern, heulen, pfeifen, zischen, brausen, donnern, krachen, prasseln, klappern, klirren,

poltern, plätschern, klatschen, knarren, knistern u. s. w. Läßt sich auch die Bedeutung dieser Ausdrücke nicht durchgängig genau definiren, so kann doch nicht bezweifelt werden, daß ein jeder von ihnen etwas Eigenthümliches bezeichnet, und daß also das Gehör ein sehr feiner Sinn ist, der die verschiedenartigen Reizungen seines Apparates recht wol zu empfinden und zu unterscheiden im Stande ist.

Man theilt die mannigfaltigen Schallarten in zwei Hauptclassen ein, in regelmäßige oder Klänge und unregelmäßige oder Geräusche. Einfache Klänge werden Töne genannt. Die Höhe oder Tiefe derselben ist abhänging von der Schnelligkeit der Schwingungen, d. h. von ihrer Anzahl in einer bestimmten Zeiteinheit. Von den zahlreichen und verschieden langen Endfäserchen des Hörnerven (speciell des Corti'schen Organs) ist vermuthlich ein jedes nur für Schallschwingungen von ganz bestimmter Schnelligkeit empfänglich und demnach nur zur Hervorbringung einer gewissen Tonempfindung fähig; alle zusammen scheinen also, ähnlich wie die Tasten eines Pianos, die Bestimmung zu haben, die Tonempfindungen einzeln hervorzubringen und mehrere gleichzeitige Schalleindrücke auseinander zu halten. Die Stärke der Schälle beruht auf der Größe und Menge der schwingenden Massen und auf dem Grade ihrer Erschütterung.

c. Das Gehör als Erkenntnißsinn.

Durch was für Gegenstände ein Schall hervorgebracht werde, wo sich diese Gegenstände befinden, aus welcher Entfernung und Richtung sie also Schallwellen in unser Ohr senden, dies hören wir ursprünglich nicht. Erst vielfache Erfahrungen ermöglichen uns hierüber ein Urtheil, wie später gezeigt werden soll. Je reicher und bestimmter aber diese Erfahrungen werden, desto besser lernen wir die Dienste des Ohres benutzen. Wir vermögen dann die mannigfaltigen Ursachen der Schälle zu errathen, indem wir die verschiedenen Erregungen des Gehörssinnes objectiv auffassen, z. B. als Kanonendonner, als das Rauschen eines Wasserfalles, als das Brausen des Windes, als die Stimme einer Lerche, als Ton einer Flöte, als Rede oder Gesang eines Menschen u. s. w.; der Arzt schließt sogar aus den Tönen und Geräuschen, welche von gewissen Leibesorganen hervorgebracht werden, auf den Zustand derselben; wir beurtheilen ferner aus der raschen oder langsamen

Folge des Donners auf den Blitz die Entfernung eines Gewitters, aus ähnlichen Verhältnissen die Tiefe eines Brunnens; aus der Stellung, welche wir annehmen müssen, um einen bestimmten Schall am deutlichsten hören zu können, schließen wir auf die Richtung, aus welcher er kommt; der Blinde wird durch sein Gehör vor der Gefahr gewarnt, mit welcher ihn ein rollender Wagen bedroht u. s. w. Ferner gibt uns das Gehör bestimmter als jeder andere Sinn die Vorstellung der Zeit, der Aufeinanderfolge des Geschehens. Die Ausdrücke Rhythmus und Tact bezeichnen vorzugsweise die regelmäßige Gliederung von Schallreihen. Auch zur Vermittelung von Zahlvorstellungen dient das Gehör, wovon uns jede Schlaguhr überzeugen kann.

d. als Sprachsinn.

Besonders wichtig ist das Gehör als Sinn der Wortsprache. Zwar können wir unsere Gedanken, Gefühle und Wünsche auch sichtbar ausdrücken, durch Mienen und Geberden, aber bei weitem nicht so erschöpfend wie durch die Wortsprache. Die verhältnißmäßig wenigen Elemente (Laute), aus welchen die letztere besteht, sind von einander scharf abgegrenzt und daher bestimmt unterscheidbar; und indem sie zu einer außerordentlich großen Anzahl von Combinationen zusammengefügt werden können, lassen sich aus ihnen besondere Ausdrücke formen für unzählige Vorgänge und Gebilde in unserem Geiste; auch besitzt das Gehör Kraft genug, um einen Schatz von vielen Tausenden von Wörtern festhalten zu können. Die große Schnelligkeit ferner, mit welcher das Gehör die ihm entsprechenden Eindrücke, also auch die Laute und Lautgebilde auffaßt, erleichtert die gegenseitige Verständigung der Menschen durch die Wortsprache. Hierzu kommen noch die begünstigenden Umstände, daß wir von allen Seiten her hören und auch hören ohne besonderes Zuthun absichtlicher Aufmerksamkeit. Aus alle dem geht hervor, daß die Wortsprache weit werthvoller ist, als die Geberdensprache, und daß daher Taubstumme weit mehr gefördert werden, wenn sie die erstere, als wenn sie nur die letztere erlernen (deutsche und französische Methode des Taubstummen-Unterrichts). Allerdings ist die Sprache nicht im Stande, die Elemente aller Geistesentwickelung, die Empfindungen und Wahrnehmungen, zu erzeugen oder zu ersetzen; wer keine Anschauungen hat, für den ist sie ein

bedeutungsloser Schall. Wol aber ist die Sprache der vollkommenste Ausdruck aller Combinationen von Empfindungen und Wahrnehmungen, von der einfachsten Beschreibung und Erzählung an bis hinauf zur Darstellung der höchsten Geistesentwickelungen. Und eben deshalb ist sie die wichtigste Trägerin des gesammten menschlichen Culturschatzes und die einflußreichste Vermittlerin aller geistigen Uebertragung von Volk zu Volk und von Geschlecht zu Geschlecht, aller Bildung des Menschen durch den Menschen.

e. als Sinn des Gemüthes, des Willens, der Kunst.

Wenn wir die Bedeutung der Sprache in Betracht ziehen, so bemerken wir leicht, daß das Gehör nicht blos Sinn der Erkenntniß, sondern auch des Gemüths und Willens ist. Welchen unermeßlichen Einfluß hat von je her die Rede auf die Herzen der Menschen ausgeübt! Feldherren, Staatsmänner, Religionsstifter, Patrioten und Wohlthäter der Menschheit, aber auch Fanatiker, Aufrührer, Volksverführer, Egoisten und Heuchler haben durch sie die Massen mit sich fortgerissen. Gibt uns ja auch das tägliche Leben fortwährend Beweise von der Macht der menschlichen Sprache und Stimme. Nicht nur unsere Gedanken, sondern auch unsere Stimmungen und Wünsche theilen wir uns gegenseitig mit. Der Ton der Rede in seiner mannigfaltigen Ausprägung wirkt sympathisch vom Herzen zum Herzen. Die Klagelaute, in denen Schmerz und Elend zu uns redet, erwecken unser Mitleid leichter, als der Anblick des Elendes. Kein Sinn ist so sehr Sinn des Gemüths, des Gefühls und der Sympathie, wie das Gehör. „Da ich ein Kind war, nicht wußte, wo aus noch ein, kehrt' ich mein verirrtes Auge zur Sonne, als wenn drüber wäre ein Ohr, zu hören meine Klage, ein Herz, wie mein's, sich des Bedrängten zu erbarmen." (Goethe, Prometheus.)

Auch die außermenschliche Natur hat ihre eigene Sprache, mit der sie unsere Gemüther ergreift, um sie mit den Gefühlen des Erhabenen und Schönen zu erfüllen: das Rollen des Donners, das Brausen des Meeres, das Rauschen des Waldes, den Gesang der Vögel vernehmen wir nicht ohne lebhaften Antheil des Gefühls.

Auf dem innigen Zusammenhange des Gehörs mit dem Gemüthsleben beruht auch der Zauber und die Macht der Musik. Ihre Elemente: Melodie, Harmonie und Rhythmus, lassen sich zu

einer unerschöpflichen Mannigfaltigkeit und somit zu einem treuen Ausdruck der tausendfältigen Gefühle des Menschen ausgestalten. Und daher wirkt die Musik auch wieder zurück auf die Gefühlswelt, in der jeder Ton, jede Harmonie, jeder Rhythmus ein treues Echo findet. Während sich der Gesichtssinn vor dem Gehörssinne durch Klarheit auszeichnet, übertrifft dieser jenen an Innigkeit, ein Verhältniß, welches auch für die Wirkung der Künste maßgebend ist, in so fern die einen durch das Auge, die anderen durch das Ohr zum Gemüthe reden.

### §. 4. Der Geschmacksinn und der Geruchsinn.

#### a. Der Geschmack.

Auf der Zungenhaut befinden sich zahlreiche Körperchen, welche Zungenwärzchen und, sofern man sie als Geschmacksorgane betrachtet, Geschmackswärzchen genannt werden. Es ist aber noch ungewiß, wie weit sich der äußere Geschmacksapparat erstrecke, ob nur auf die Zungenwurzel, oder auch auf die Spitze und die Ränder der Zunge und vielleicht selbst auf den Gaumen. Noch weniger ist man im Klaren über die dem Geschmackssinne angemessenen Reize. Wir wissen allerdings, daß verschiedene Stoffe in unserem Geschmackssinne verschiedene Empfindungen hervorrufen; worin aber die schmeckbaren Eigenschaften dieser Stoffe bestehen, ist ganz unbekannt. Gewiß ist nur, daß blos Flüssiges geschmeckt wird, Festes erst dann, wenn es in der Mundflüssigkeit gelöst ist. Die Geschmacksnerven leiten die durch äußere Reize in ihren Enden hervorgerufene Erregung ins Gehirn, wo sie die entsprechende Sinnesempfindung hervorruft. Wir unterscheiden insbesondere den süßen, saueren, bitteren, alkalischen, salzigen Geschmack. Uebrigens lassen sich diese Empfindungen nicht wissenschaftlich bestimmen, sie sind blos thatsächlich gegeben. Wir haben sogar nur sehr wenige Ausdrücke für specifische Geschmacksempfindungen und müssen uns vielfach damit behelfen, daß wir die Stoffe nennen, durch welche sie veranlaßt werden, „nach denen etwas schmeckt." Auch sind sehr häufig Tastempfindungen oder Temperaturempfindungen mit Geschmacksempfindungen vermischt, so namentlich mit denen, die wir als herb, zusammenziehend, scharf, fettig, brennend, kühlend u. s. w. bezeichnen. — Was den Werth des Geschmackssinnes betrifft,

so kommt vor Allem in Betracht, daß er mit den Ernährungsvorgängen in enger Verbindung steht, indem er, allerdings erst in Folge vielfacher Erfahrungen, uns über die Zuträglichkeit oder Schädlichkeit der Speisen und Getränke Auskunft gibt, weshalb er auch als „Nahrungssinn" bezeichnet worden ist. Seine innige Beziehung zum physischen Leben geht auch daraus hervor, daß manche Geschmacksreize leicht Ekel und Erbrechen hervorrufen, oder auch angenehm erregend (belebend) auf das Nervensystem einwirken (Gewürze, Tabak u. s. w.). Selbst für die Wissenschaft ist der Geschmackssinn nicht ohne Bedeutung, indem er die chemischen Eigenschaften der Körper bestimmen hilft (Säuren, Alkalien, Salze u. s. w.). Praktisch leistet er bei der Bereitung und Prüfung von Nahrungs- und Genußmitteln vielfache Dienste.

b. Der Geruch.

Wie der Geschmacksapparat in der Mundhöhle, so breitet sich der Geruchsapparat in der Nasenhöhle aus. Im obersten Theile derselben befinden sich nämlich die Enden der Geruchsnerven und an diesen spindelförmige Körperchen, welche zur Aufnahme der Geruchsreize bestimmt sind und deshalb „Riechzellen" heißen. Die Erregung derselben geschieht nur durch gasförmige Körper, durch feste und flüssige nur insofern, als sich von ihnen feine Theilchen ablösen und in der Luft verbreiten. Auf welchen sonstigen Eigenschaften der Stoffe ihre Riechbarkeit beruhe, ist unbekannt. — Die Unterscheidungskraft des Geruchssinnes ist noch weit schwächer, als die des Geschmackssinnes. Die Empfindungen des ersteren sind so unklar, daß wir sie nicht einmal mit besonderen Ausdrücken bezeichnen können; wir benennen sie theils nach den ihnen ähnlichen Geschmacksempfindungen, theils nach den Stoffen, von welchen sie veranlaßt werden. Interessant ist es auch, daß der Geruchssinn an Genußfähigkeit nicht nur den höheren Sinnen, sondern selbst dem Geschmackssinne weit nachsteht. Welche Fülle von Auffassungen vollzieht das Auge in einer Gemäldegalerie, das Ohr in einem Concerte! Auch der Geschmackssinn durchläuft ganze Stufenleitern, ganze Systeme von Genüssen. Tausend Hände regen sich, alle Länder und Meere werden durchsucht, um seine Neigungen zu befriedigen, um den Feinschmeckern die mannigfaltigsten Tafelfreuden zu bereiten. Der Geruchssinn ist bescheidener; er kennt keine

systematische Genußsucht und wird sehr leicht gesättigt, ja überreizt. Seine Auffassungen sind oberflächlicher, unbestimmter, dunkler, daher weniger geeignet zu Grundlagen weiterer Entwickelung und planmäßiger Berechnung. Dennoch aber ist der Geruchssinn für das physische Leben von großer Wichtigkeit, besonders in so fern, als wir durch ihn die Luft prüfen, welche wir einathmen. Auch wirkt er vielfach mit dem Geschmackssinne zusammen: er beurtheilt die Speisen und Getränke nach den Düften, die sie verbreiten, er ist überhaupt, wie Kant sagt, „ein Geschmack in die Ferne." Der Geruch leistet daher im praktischen Leben und in der Chemie ähnliche Dienste, wie der Geschmack. Starke Geruchsreize pflanzen sich leicht über die Geruchsorgane hinaus auf andere Nervengebiete fort und rufen Ekel, Schläfrigkeit, Betäubung und Ohnmacht hervor, üben aber auch umgekehrt eine belebende Wirkung aus.

### §. 5. Der Tastsinn und das Gemeingefühl.

#### a. Orientirung.

Die äußeren Organe der bisher betrachteten vier Sinne haben je einen bestimmt abgegrenzten Sitz in unserem Körper, sie sind an gewisse Organe gebunden (localisirt): der Sehapparat findet sich nur in den Augen, der Hörapparat nur in den Ohren, der Geschmacksapparat nur in der Mundhöhle, der Geruchsapparat nur in der Nasenhöhle.

Anders verhält sich die Sache mit den Organen der übrigen Sinne. Solche Empfindungsnerven nämlich, welche weder durch Licht, noch durch Schall, noch durch Geschmacks- oder Geruchsreize, sondern durch Eindrücke anderer Art erregt werden, sind in allen Körpertheilen verbreitet, wenn auch in sehr ungleicher Zahl: in den Eingeweiden, Muskeln, Knochen und Sehnen finden sich ihrer nur wenige, sehr viele dagegen in der Haut und in den Schleimhäuten.

Die Gesammtleistung der hier in Betracht kommenden Sinnesorgane ist eine sehr große Summe höchst mannigfaltiger Empfindungen, nämlich der Empfindungen des Druckes, der Temperatur, des Schmerzes, des Hungers und Durstes, der Anstrengung und Ermüdung, der Kraft und des Wolbefindens u. s. w. Das uns hier vorliegende Sinnesgebiet zeichnet sich also nicht nur durch seine

große räumliche Ausdehnung, sondern auch durch die Verschiedenartigkeit der in ihm zu Stande kommenden Vorgänge aus. Es ist aber sehr schwierig, dieses Gebiet in bestimmte Abtheilungen zu zerlegen und die Vorgänge in demselben genau zu sondern; weshalb denn im gemeinen Leben Alles, was hier in Betracht kommt, auf einen einzigen Sinn, den „Gefühlssinn", zurückgeführt wird. Aber auch die Wissenschaft ist hier noch nicht zu einer durchaus befriedigenden Einsicht gelangt. Insbesondere sind die Enden der Empfindungsnerven großentheils noch nicht genau erforscht. Einerseits weiß man nicht, ob diese Nerven sämmtlich mit bestimmten Endorganen (Vorbauen) versehen sind, oder ob sie zum Theil unbestimmt verlaufen; anderseits ist man über die Leistungen der wirklich bekannten Endorgane dieser Nerven noch nicht durchaus im Klaren. Neben den „Tastkörperchen" werden die „Vater'schen Körperchen", die „Nervenendkolben", die „Nervenendknöpfchen" u. s. w. als Endorgane von Empfindungsnerven genannt. Aber nur über die Function der ersteren ist man in so fern gleicher Ansicht, als man ihnen die Vermittelung der eigentlichen Tastempfindungen zuschreibt. Die Tastkörperchen finden sich nämlich besonders zahlreich in den Fingerspitzen, in der Hohlhand, in der Zungenspitze, in den Lippen u. s. w., also an denjenigen Stellen, wo wir am feinsten tasten; dagegen am spärlichsten da, wo der Tastsinn am unsichersten ist, namentlich auf dem Rücken. Ob die Tastkörperchen außer mechanischen Eindrücken auch Wärmereize aufnehmen, wie man früher meinte, ist sehr zweifelhaft; vermuthlich wird jede Art von Reizen durch eine besondere Art von Organen zur Empfindung gebracht.

### b. Tastempfindungen.

Wollen wir also den Tastsinn aus dem allgemeinen Empfindungsgebiete besonders hervorheben, so können wir ihm mit Sicherheit nur die „Druckempfindungen" zuschreiben, welche dadurch entstehen, daß zwischen unserem eigenen Körper und irgend einem fremden Körper eine unmittelbare Berührung stattfindet und hierdurch ein mechanischer Widerstand zwischen beiden entsteht; solche Empfindungen sind die des Festen, Flüssigen, Luftförmigen, des Harten, Weichen, Elastischen, Rauhen, Glatten, Spitzigen, Stumpfen, Scharfen u. s. w. Die Empfindungen von dem Gewichte und von

der Gestalt der Körper werden uns durch das Zusammenwirken von Tastnerven mit anderen Empfindungsnerven vermittelt, indem jeder starke Druck, den wir ausüben oder leiden, sowie alles Heben, Tragen, Ziehen, ingleichen alles Hin- und Hertasten auf der Oberfläche eines Körpers nicht blos die Tastkörperchen, sondern auch das Muskelgefühl erregt. Jedenfalls empfängt der Tastsinn, dessen Nerven sich bis in die Haut und in die Schleimhäute erstrecken, seine Reize nicht, wie das Gemeingefühl, aus unserem eigenen Körper, sondern, wie die früher beschriebenen Sinne, von außen her. Er ist ein objectiver Erkenntnißsinn, insbesondere Körper- und Raumsinn, auch Zahlensinn; er überzeugt uns in der eindringlichsten Weise von dem Dasein der materiellen Dinge, weshalb man denn auch eine naheliegende Einsicht als eine „handgreifliche" bezeichnet. Am meisten verwandt ist er dem Gesichtssinne; man kann das Tasten ein Sehen in unmittelbarer Nähe, ein Sehen durch Berührung nennen. Für Licht und Farbe freilich hat der Tastsinn gar keine Empfänglichkeit, während er das Körperliche, die dritte Dimension, deutlicher auffaßt als der Gesichtssinn.

c. Temperaturempfindungen.

Eine eigenthümliche Stellung nehmen die Temperaturempfindungen ein, deren Abstufung wir durch die Wörter heiß, warm, lau, kühl, frisch, kalt bezeichnen. In den meisten Fällen werden dieselben ebenfalls durch äußere Reize herbeigeführt, oft aber auch durch Zustände unseres eigenen Körpers. Insbesondere beruht die Fieberhitze und der Fieberfrost auf vermehrtem und vermindertem Blutzufluß zur Haut.

d. Gemeingefühl.

Was endlich den allgemeinen Empfindungssinn betrifft, welchen man auch Gemeingefühl, Lebenssinn (Vitalsinn) nennt, so schreibt man demselben alle diejenigen Empfindungen zu, welche ausschließlich durch Zustände und Vorgänge in unserem eigenen Körper hervorgerufen und durch solche Nerven vermittelt werden, die nicht in der Haut, sondern im Inneren des Körpers endigen. Hierher gehören die Empfindungen des Hungers, des Durstes, des Wol- und Uebelbefindens, der Anstrengung und Ermüdung (Muskelgefühl), insbesondere auch alle Arten des *Schmerzes*, die theils durch Ueberreizung der Sinnesorgane, theils durch krankhafte Zustände

in den Eingeweiden, Knochen, Zähnen u. s. w. hervorgerufen werden. Das Gemeingefühl gibt uns die unmittelbarste Kunde von der Existenz unseres eigenen Körpers, sowie von dessen normalen und abnormen Zuständen. Die Schmerzempfindungen, welche er uns bereitet, verbittern uns zwar vielfach das Leben; sie sind aber sehr heilsame Winke, indem sie uns lehren, daß irgendwo in unserem Körper eine Gesundheitsstörung, eine Lebensgefahr vorhanden sei. Das Gemeingefühl ist also in der That ein Lebenssinn, indem es uns am unmittelbarsten und eindringlichsten unser physisches Wol und Wehe zum Bewußtsein bringt, uns lehrt, was heilsam oder schädlich ist und uns also fortwährend zu einer vernünftigen Lebensweise ermahnt.

### §. 6. Wirkungsweise der Sinnesapparate.

#### a. Orientirung.

Wir haben bisher die in den verschiedenen Sinnen stattfindenden Vorgänge und Erfolge in einfach beschreibender Weise dargestellt. Es handelte sich vor Allem um die Kenntniß der Erscheinungen, der Erfahrungsthatsachen.

Alle Naturerscheinungen aber haben ihre Gründe, sie sind Wirkungen bestimmter Ursachen. Und der denkende Mensch will diese Gründe, diese Ursachen wissen; er sucht die empirische Kenntniß durch eine rationale Erkenntniß zu läutern und zu ergänzen; er fragt sich, wie ein Geschehen möglich sei, d. h. wie es sich erklären lasse. So auch hier. Es handelt sich namentlich darum, wie sich der äußere Anlaß und das äußere Geschehen eines Sinnesvorganges zu dem inneren Erfolge desselben (der Empfindung) verhalte, und in wie fern es möglich sei, daß unsere Empfindungen, die etwas Subjectives sind, sich zu Wahrnehmungen eines objectiven Seins und Geschehens entwickeln, ob und in wie weit also die sinnlichen Vorstellungen Auskunft geben können über das, was wirklich ist und geschieht.

Um nun zu einem tieferen Verständniß des Sinneslebens zu gelangen, müssen wir genauer erwägen, welchen Antheil an demselben die Sinnesreize, die Sinnesapparate und die Sinneskräfte haben. Nach allem Obigen ist klar, daß von dem Vorhandensein, der Beschaffenheit und dem Zusammenwirken, dieser

drei Arten von Sinnesfactoren das Gelingen und der Erfolg der Sinnesthätigkeit, die Entstehung und der Charakter der Empfindungen abhängt.

b. Specifische Energie.

Die Sinnesapparate sind die Brücken zwischen Außenwelt und Seele; sie vermitteln das Zusammentreffen der beiden Elemente, aus deren Verbindung die Empfindung entsteht.

Jeder Sinnesapparat kann aber nur eine bestimmte Art von Empfindungen hervorrufen, auf welche Weise er auch erregt werden möge. Wir erhalten Licht- und Farbenempfindungen, wenn Aetherschwingungen von gewisser Schnelligkeit auf das Auge wirken, aber auch, wenn dasselbe durch einen heftigen Schlag oder Stoß erschüttert wird, ferner wenn in der Netzhaut oder in den zum Sehapparat gehörenden Hirnzellen Störungen der Blutcirculation stattfinden u. s. w., dagegen ist das Auge unempfänglich für sehr langsame und sehr schnelle Aetherschwingungen, ebenso für Schallwellen, Gerüche u. s. w.; wir erhalten Schallempfindungen, wenn Luftwellen von gewisser Schnelligkeit in unser Ohr gelangen, aber auch, wenn dasselbe durch einen heftigen Stoß oder Schlag erschüttert, oder durch einen starken Katarrh afficirt wird, oder wenn die zum Hörapparat gehörenden Hirnzellen erkranken u. s. w., dagegen ist das Ohr unempfänglich für Licht, Wärme, Geschmacksreize u. s. w.; Geschmacksempfindungen ferner werden nicht nur durch wägbare Stoffe, sondern auch durch den elektrischen Strom (welcher entweder einen sauren oder einen alkalischen Geschmack bewirkt) hervorgerufen u. s. w., für Schall, Licht u. s. w. ist der Geschmackssinn unempfänglich. Kurz: die Arten unserer Empfindungen hängen sehr wesentlich von der Eigenthümlichkeit unserer Sinnesapparate ab; jeder derselben hat sein besonderes Leistungsvermögen, seine bestimmte und eigenthümliche Wirkungsweise, seine „specifische Energie". Ja es ist höchst wahrscheinlich, daß auch wieder in jedem einzelnen Sinnesgebiete Empfindungen von verschiedener Qualität durch verschiedene Organe vermittelt werden. Daß die Sinnesapparate, namentlich die des Gesichts und des Gehörs, eine äußerst mannigfaltige und feine Gliederung haben, also aus sehr vielen Elementarorganen bestehen, ist oben angedeutet worden. Nun ist es schon an und für sich schwer denkbar, wie ein einfaches

(elementarisches) Organ verschiedenartige Leistungen produciren könne; und die Forschungen der Physiologen scheinen zu dem Ergebnisse zu führen, daß jede Art von einfachen Empfindungen an eine besondere Art von elementarischen Sinnesorganen gebunden sei. Demnach würden wir anzunehmen haben, daß die verschiedenen Farbenempfindungen dadurch entstehen, daß Lichtwellen von bestimmter Schnelligkeit nur gewisse Elemente der Netzhaut, diese wieder nur gewisse Fasern des Sehnerven und diese endlich nur gewisse Hirnzellen erregen, so daß immer ein Anfangs-, ein Mittel- und ein Endglied des Sehapparates zu einer gemeinschaftlichen Leistung mit einander verbunden wären; ähnlich hätten wir uns die Entstehung der mannigfaltigen Tonempfindungen zu denken; ebenso würden die verschiedenen Geruchsempfindungen durch verschiedene Riechzellen u. s. w., die verschiedenen Geschmäcke durch verschiedene Geschmackswärzchen u. s. w. vermittelt werden, auch müßten für die Temperaturempfindungen andere Organe, als für die Tastempfindungen angenommen werden.

c. Beschaffenheit der Sinnesorgane.

Wenn also die Sinnesapparate einen entscheidenden Einfluß auf die Art der Sinnesempfindungen ausüben, so muß die vollkommenere oder mangelhaftere Beschaffenheit der ersteren von großer Bedeutung für die geistige Ausbildung der verschiedenen Individuen sein. Ein fein organisirter Sehapparat muß als eine Hauptbedingung des Farben- und Formensinnes, ein fein organisirter Hörapparat als eine Hauptbedingung des Ton- und Sprachsinnes betrachtet werden, und hiernach ist ebensowol das Talent für Malerei u. s. w., für Musik u. s. w., wie die Unfähigkeit für gewisse Farben- und Tonempfindungen, wenigstens zum Theil, erklärlich. Bekanntlich zeigen auch die niederen Sinne bei verschiedenen Individuen eine sehr verschiedene Empfindungsfähigkeit, welche ohne Zweifel ebenfalls wesentlich von der natürlichen Beschaffenheit der betreffenden Organe abhängt.

Daß übrigens die Sinnesorgane durch Krankheiten und durch äußere Eingriffe beschädigt, ja zerstört werden können, und daß hierdurch das Empfindungsvermögen geschwächt, beziehentlich aufgehoben wird, ist allgemein bekannt. Mit einer belegten Zunge kann man nicht richtig schmecken, mit verbrannten oder erfrorenen Fingern nicht tasten u. s. w.

### §. 7. Natur der Sinnesreize.

#### a. Das Gemeinsame derselben.

Die Sinnesreize erscheinen uns als höchst verschiedenartig, haben aber sämmtlich ein gemeinschaftliches Merkmal, welches als ihr Grundwesen betrachtet werden kann. Was den ersten Punkt betrifft, so unterscheiden wir Aetherschwingungen, welche als Licht oder als Wärme auf uns wirken, Luftwellen, welche wir als Schall empfinden, riechbare Stoffe, welche uns durch die Luft, schmeckbare, welche uns in flüssiger Form zugeführt werden, Körper in allen Aggregatszuständen, welche je nach der Anordnung ihrer Theilchen die mannigfaltigsten Eindrücke auf unsere Tastorgane machen. Was ist nun das Gemeinsame aller Sinnesreize? Offenbar die Bewegung. Alle Sinnesreize sind Bewegungen. Dies gilt nicht nur von denjenigen physikalischen Vorgängen, deren Schnelligkeit meßbar ist, sondern auch von allen anderen Erregungen unserer Sinnesapparate. Wie das Auge von Schwingungen des Aethers, das Ohr von Schwingungen der Luft gereizt wird, so der Geschmacks- und der Geruchsapparat von den sich bewegenden Theilchen (Molecülen) der schmeckbaren und riechbaren Stoffe. Auch der Tastapparat wird entweder durch bewegte Körper erregt, oder durch den Widerstand, welchen ihm ruhende Körper leisten, in Bewegung versetzt. Und selbst wenn die Ursache der Sinnesreizung innerhalb unseres eigenen Körpers liegt, also bei allen Gemeingefühlen, bei allen Licht- und Schallempfindungen in Folge von nervösen Krankheiten u. s. w., wirkt diese Ursache nur als bewegende Kraft auf die Elemente der sensibeln Nerven. Immer also, wenn eine Sinnesempfindung zu Stande kommt, ist außerhalb des Sinnesapparates etwas, das ihn berührt und erregt.

#### b. Sinnliche Qualitäten.

Die Bewegung (mit ihren mannigfaltigen Stärkegraden) ist aber auch das Einzige, was wir den Sinnesreizen zuschreiben können. Die Qualitäten aber, welche wir in unseren Empfindungen unterscheiden, werden uns nicht von außen her zugeführt, und wir haben keinen zureichenden Grund, dieselben der Außenwelt als Eigenschaften beizulegen. Die Aetherschwingungen sind weder blau noch gelb, weder hell noch dunkel, weder kalt noch warm, sie haben keine Farbe, kein Licht, keine Temperatur, sondern nur

Bewegung; die Schwingungen der Glocke, der Luft u. s. w. sind weder laut noch leise, weder hoch noch tief, weder harmonisch noch disharmonisch, sie klingen nicht, sie bewegen sich nur; die Eindrücke, welche unser Tastsinn empfängt, sagen uns nichts von dem inneren Wesen der Dinge, es hängt lediglich von der Anordnung ihrer Theilchen ab, ob sie uns als fest oder flüssig, als hart oder weich, als spröde oder elastisch, als rauh oder glatt, als eben oder uneben erscheinen; ein Vorgang in unserem Blute oder in den Geweben unseres Körpers ist an sich weder wolthuend noch schmerzhaft, er ist nur eine Bewegung von Stoffelementen; der sauere oder süße Geschmack, sowie die verschiedenen Geruchsempfindungen sind nur in uns, nicht in den Dingen und sagen uns nichts von der inneren Natur der Dinge; wären unsere Sinne anders eingerichtet, so würde uns vielleicht der Rhabarber süß, der Zucker bitter, das Kochsalz alkalisch schmecken, das Veilchen unangenehm, der Schierling angenehm riechen. Aendern sich ja die Qualitäten der Sinnesempfindungen, wenn die Sinnesapparate durch Krankheiten umgestimmt werden, so daß uns dieselben Stoffe widerwärtig riechen und schmecken, welche uns sonst willkommene Genüsse bereiten.

Noch weiter steht die Empfindungsqualität von ihrer Ursache ab, wenn in Folge eines Druckes oder Schlages auf das Auge, oder in Folge von Blutandrang nach dem Gehirn, von nervösen Krankheiten, von Alkoholgenuß, von Entzündung der Netzhaut u. s. w., Funken, Farbenbilder, leuchtende Ringe, feurige Kugeln, dunkle Flecken, hin- und herziehende schwarze Punkte u. s. w. gesehen werden. In diesen Fällen kommen Lichtempfindungen durch Reize zu Stande, welche offenbar kein Licht sind. Ebenso entstehen nicht selten im Gehörssinne allerlei Geräusche und Klänge, ohne daß irgend ein Schallreiz auf das Ohr wirkt. Da eben jeder Sinn die empfangenen Eindrücke auf seine Weise verarbeitet, so kann eine und dieselbe Empfindung aus sehr verschiedenartigen Reizen entstehen. Aus demselben Grunde können aber auch umgekehrt durch einen und denselben Reiz verschiedene Empfindungen hervorgerufen werden. So erzeugt der gleiche elektrische Strom im Auge eine Lichtempfindung, im Ohre eine Schallempfindung, auf der Zunge eine Geschmacksempfindung.

c. Sinnliche Erkenntniß.

Wir können also die Dinge nicht erkennen, wie sie an sich sind, sondern nur wie sie unseren Sinnen erscheinen. Weder können wir aus uns selbst herausgehen und in die Außenwelt eindringen, noch können die Dinge in unsere Wahrnehmungsorgane hineinkommen. Der Aether, die Luft, die festen und flüssigen Körper bleiben außerhalb unseres Sinnesapparates, sie geben demselben nur die Anregung zur Thätigkeit. Worin diese Anregung, diese bewegende (lebendige) Kraft eigentlich bestehe, wissen wir nicht; auch ist bis jetzt nicht festgestellt, welcher Art die durch Sinnesreize in unseren Sinnesorganen hervorgerufenen Zustände seien. Gewiß ist aber, daß zwischen der empfindenden und wahrnehmenden Seele des Menschen und der Außenwelt ein directer Verkehr nicht stattfinden kann; der in der Mitte liegende somatische Apparat stellt zwar eine Verbindung her, ist aber auch zugleich eine Scheidewand und macht alle wahre Erkenntniß der Dinge unmöglich, indem er die empfangenen Eindrücke nach seiner eigenen Natur umwandelt.

Hierzu kommt noch, daß uns unsere Sinne von manchen Vorgängen der Außenwelt überhaupt gar keine Kunde geben, weder eine treue, noch eine gefärbte. Unser Gehör nimmt nur solche Schallschwingungen wahr, von denen etwa 20 bis 36.000 in der Sekunde erfolgen; langsamere und schnellere werden nicht mehr gehört. Auch der Gesichtssinn hat seine Schranken. Rothes Licht macht etwa 488 Billionen, violettes etwa 764 Billionen Schwingungen in der Sekunde; für langsamere und schnellere Aetherschwingungen ist das Auge nicht empfänglich. Als Wärme werden die Aetherschwingungen nur empfunden, wenn ihrer wenigstens 18 Millionen in der Sekunde erfolgen; langsamere nehmen wir nicht mehr wahr. Und sollten etwa unsere Geschmacksempfindungen und unsere Geruchsempfindungen nicht ähnliche Lücken enthalten? — Ferner: Könnte es nicht mehr als fünf oder sechs Sinne geben? Und wenn wir feinere Sinne und mehr Sinne besäßen, würden wir dann nicht Eindrücke empfangen, von denen wir jetzt kaum eine Ahnung haben?

Wir kommen also zu dem Ergebnisse, daß wir die Außenwelt in ihrem Ansichsein nicht erkennen können, weil die Berichte unserer

Sinne im Ganzen unzuverlässig, im Einzelnen lückenhaft sind. Die Meinung also, daß alles so sei, wie es uns erscheint (der gewöhnliche Sensualismus) ist durchaus unhaltbar. Vielmehr hat Lichtenberg Recht, wenn er sagt: „Aeußere Gegenstände zu erkennen, ist ein Widerspruch; es ist dem Menschen unmöglich, aus sich herauszugehen; wenn wir glauben, wir sehen Gegenstände, so sehen wir blos uns, wir können von nichts in der Welt etwas eigentlich erkennen, als uns selbst und die Veränderungen, die in uns vorgehen. Was wir empfinden, ist blos Modification unserer selbst, also in uns; dabei ist es schwer zu sagen, wie wir zu dem Begriffe außer uns gelangen. Aus nichts leuchtet des Menschen höherer Geist so stark hervor, als daraus, daß er sogar den Betrug ausfindig zu machen weiß, den ihm gleichsam die Natur spielen wollte."

### §. 8. Die Seele als Sinneskraft.

#### a. Die Seelenfrage.

Wenn sich das Sinnesleben lediglich aus der durch gewisse Reize hervorgerufenen Thätigkeit unserer sensibeln Leibesorgane erklären ließe, so wäre die Annahme einer von allem Körperlichen verschiedenen Seele auf dem gegenwärtigen Standpunkte unserer Betrachtung überflüssig. Zwar könnte diese Annahme im weiteren Fortschritte der psychologischen Untersuchung nothwendig werden; für jetzt aber käme ihr keine Berechtigung zu, wenn ohne sie das Empfinden und Wahrnehmen begreiflich wäre. Dies ist aber nicht der Fall. Und wir müssen daher schon hier auf die Seelenfrage eingehen, natürlich nur in so weit, als sie mit der Lehre vom Sinnesleben zusammenhängt. Welche Beiträge zur Lösung dieser wichtigen Frage die übrigen Capitel der Psychologie liefern, bleibt vorläufig außer Betracht.

#### b. Pausen im Sinnesleben.

Daß im tiefen Schlafe mäßige Reizungen unserer Sinnesorgane keine Empfindungen hervorrufen, kann der Materialist einfach durch den Hinweis auf die zeitweise Ermüdung und geringe Erregbarkeit des Nervensystems, namentlich der Hirnzellen erklären. Ebenso wird er die Unempfindlichkeit eines Ohnmächtigen, eines durch heftigen Schall, grelles Licht, Chloroform u. s. w. Betäubten, oder eines Wahnsinnigen aus Störungen und Zustandsveränderungen in den

Hirn- und Nervenelementen ableiten. Man kann diese Anschauungsweise gelten lassen, in so fern durch sie die Seelenfrage gar nicht berührt wird. Nicht zustimmen könnte man aber, wenn die angeführten Thatsachen gegen die Annahme eines immateriellen Seelenwesens geltend gemacht werden sollten. Die zeitweise Unthätigkeit desselben ließe sich sehr wol aus somatischen Verhältnissen begreifen. Denn wenn die Seele nur in Folge von Erregungen in den Hirnzellen Sinnesempfindungen bildet, so müssen die letzteren wegfallen, sobald die Hirnzellen die Erregbarkeit verlieren. Hiernach können wir annehmen: wie die äußeren Sinnesorgane erst in Folge eines auf sie wirkenden Reizes in Thätigkeit versetzt werden, so die Seele erst in Folge einer auf sie fortgepflanzten Erregung der Hirnzellen; und wie die Sinnesorgane von der sie berührenden Außenwelt verschieden und abgegrenzt sind, so die Seele von den sie berührenden Hirnzellen. In der That dürfte diese Anschauungsweise den sämmtlichen Thatsachen des geistigen Lebens entsprechen.

### c. Aufmerksamkeit.

Im Gebiete des Sinneslebens sind für die Seelenfrage folgende Thatsachen von Wichtigkeit. Wenn unsere Aufmerksamkeit ganz auf bestimmte Gedankenreihen, wissenschaftliche Arbeiten, Phantasieen u. s. w. gerichtet ist, so hören wir oft nicht, was in unserer nächsten Umgebung, vielleicht zu uns selbst gesprochen wird, nicht den Schlag der Wanduhr u. s. w., sehen wir eine Person nicht, welche vor unseren Augen unser Zimmer betritt und wieder verläßt, fühlen wir einen Schmerz nicht, den uns ein körperliches Leiden verursacht u. s. w.; der eine interessante Himmelserscheinung beobachtende Astronom empfindet die Kälte nicht, welche den neben ihm stehenden Diener schüttelt; der in der Schlachtlinie stehende Soldat kann verwundet werden, ohne es sogleich zu merken; leidenschaftliche Spieler sehen und hören nicht, was in ihrer Nähe vorgeht; heftige Affecte machen den Menschen bisweilen blind und taub. Wie sind diese und ähnliche Thatsachen zu erklären? — Es können also Sinnesreize in normaler Weise auf die Sinnesorgane wirken, der ganze Sinnesapparat kann gesund sein und regelmäßig functioniren, und dennoch kann die Empfindung ganz ausbleiben. Wir werden demnach zu der Annahme gedrängt, daß die eigentliche Sinneskraft, das Wesen, in welchem die Empfindungen erst zu Stande kommen, jenseits

des gesammten Sinnesapparates, auch jenseits der Hirnzellen zu suchen sei. Diese Annahme wird noch durch eine andere Thatsache unterstützt. Wenn wir in Folge von Vertiefung in unsere Gedanken, von Zerstreutheit u. s. w. irgend einen auf unsere Sinnesorgane wirkenden Vorgang nicht sogleich sehen, hören u. s. w., aber wenige Augenblicke später uns besinnen und sammeln, so können wir den betreffenden Vorgang nachträglich sehen, hören u. s. w. Der sinnliche Erregungszustand dauert also eine kleine Weile fort, und so lange dies der Fall ist, kann er empfunden werden. Versäumt aber die Seele den rechten Moment, so haben die Sinnesorgane vergeblich gearbeitet Es kann also nicht angenommen werden, daß der Enderfolg eines Empfindungsvorganges im Gehirne selbst zu Stande komme, auch nicht, daß die Sinnesreize bleibende Spuren im Gehirne hinterlassen. Die Sinnesreize und Sinnesapparate allein erzeugen keine Empfindung, aber die Seele allein auch nicht. In ihrem ursprünglichen Ansichsein ist dieselbe regungslos, ohne Bewußtsein, eine latente Kraft; erst in Folge der Reize, welche sie von den Hirnzellen her erhält, entstehen in ihr jene Erregungszustände, welche wir Empfindungen nennen. Die Empfindung ist also ein Ergebniß aus zwei Factoren, aus Seelenkraft und Hirnreiz; nur wenn Hirnzellen in Erregung sind und diese Erregung von der Seele aufgenommen wird, entsteht eine Empfindung.

d. Wesen der Seele.

Wenn wir nun den entscheidenden Factor aller Sinnesthätigkeit, nämlich die Sinneskraft, nicht in der Nervenmasse (im Gehirn), sondern in einem immateriellen Wesen suchen, so fragt es sich, wie dasselbe zu denken sei. So fein als möglich, meinen die einseitigen Gegner des Materialismus. Um die Selbstständigkeit und Würde der Seele zu retten, halten sie es für nöthig, jede Vergleichung derselben mit sinnlichen Dingen unbedingt abzuweisen und sie als ein schlechthin einfaches und raumloses Wesen vorzustellen. Diese Annahme ist aber mit den Thatsachen des geistigen Lebens unvereinbar. Schon als Sinneskraft ist die Seele ein zusammengesetztes Wesen; sie ist nicht blos Sehkraft, sondern auch Hörkraft u. s. w., sie ist nicht einsinnig, sondern vielsinnig, besteht also aus mehreren Systemen von Kräften. Sie vermengt auch nicht die verschiedenen Empfindungen und Wahrnehmungen mit einander, son-

dern sie bildet dieselben einzeln und bewahrt sie einzeln: die Vorstellung des Blauen fällt nicht zusammen mit der des Gelben, die des Rauhen nicht mit der des Warmen, die des Süßen nicht mit der des Viereckigen, die der Farbe nicht mit der des Tons u. s. w. Kurz: Die Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit unserer sinnlichen Thätigkeiten und Vorstellungen setzt ein aus vielen Elementen bestehendes Seelenwesen voraus. In einem schlechthin einfachen Wesen wäre eine Vielheit und Verschiedenartigkeit der Leistungen und Gebilde ganz unmöglich: alle Eindrücke müßten zu einem formlosen Chaos verschwimmen. Und wenn die Seele ohne jede Ausdehnung wäre, wie könnte sie zu den Vorstellungen des Räumlichen gelangen? — Es fielen ja dann alle Empfindungen und Wahrnehmungen in einen und denselben mathematischen Punkt, und es könnte daher nicht die leiseste Ahnung von einer Linie, einer Fläche, einem Körper, einer Größe, einer Gestalt, einer Entfernung u. s. w. entstehen. Möge man nun die räumliche Außenwelt für etwas Wirkliches oder für einen bloßen Schein halten, gewiß ist, daß die Seele Raumvorstellungen bildet, und daß sie dies nicht vermöchte, wenn sie selbst keinerlei Ausdehnung hätte.

Muß sie nun etwa als wägbare Materie gedacht werden? — Keineswegs. Zwischen den extremen Anschauungen des überspannten Spiritualismus und des groben Materialismus liegt eine dritte, die eben so natürlich als fruchtbar ist. Virchow spricht sie in dem Satze aus: „Es dürfte schwer sein, eine Vergleichung der Seele mit dem Lichtäther abzuweisen.“ Wir denken uns diesen zwar nicht als eine wägbare Masse, aber auch nicht als ein einfaches, punktförmiges Wesen, sondern als den das ganze Weltall erfüllenden, Alles durchdringenden, aus unzähligen Theilchen (Atomen) zusammengesetzten Träger des Lichtes und der Wärme. Aehnlich können wir uns die Seele als Trägerin des gesammten geistigen Lebens vorstellen, nicht als Hirnmasse, aber auch nicht als eine punktförmige Monade, sondern als das aus unbestimmt vielen Elementen bestehende immaterielle Wesen, welches mit dem Gehirne in Berührung und Wechselwirkung steht, von ihm erregt wird und auf dasselbe zurückwirkt. Jedes Seelenelement kann als ein einzelnes Sinnesvermögen (nach Beneke „Urvermögen“) gedacht werden, welches mit einer Hirnzelle in Verbindung steht; und auf diese Weise läßt sich die Mannigfaltigkeit

der Seelenacte und Seelengebilde sehr wol begreifen. Da nun aber alle Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle u. s. w. einer Seele, obwol sie einzeln entstehen und fortdauern, doch in mannigfache Beziehungen zu einander treten, sich zu Gruppen, Reihen, Charaktereigenschaften u. s. w. ausprägen, so ist anzunehmen, daß die Seelenelemente nicht von einander isolirt sind, sondern mit einander innig zusammenhängen und communiciren, also eine geschlossene Einheit, eben eine Seele bilden. Nicht Einfachheit, wol aber Einheit kommt der Seele zu.

### §. 9. Objective Beziehung der Empfindung.

#### a. Inneres und Aeußeres.

Nachdem wir die verschiedenen Factoren der Sinnesthätigkeit genauer betrachtet haben, müssen wir der schwierigen Frage näher treten: wie sich unsere Empfindungen und Wahrnehmungen zur Außenwelt verhalten. Es stehen sich zwei Thatsachen gegenüber, von denen die eine so gewiß ist wie die andere, die aber einander direct zu widersprechen scheinen. Obwol nämlich die Empfindungen nur in uns entstehen und sind, beziehen wir sie dennoch auf äußere Gegenstände. Farben, Töne, Gerüche scheinen von außen in uns einzuströmen, wir meinen gewisse Stoffe unmittelbar zu schmecken, allerlei fremde Körper sowie unseren eigenen Leib unmittelbar zu fühlen. Mit unserem (subjectiven) Sinnesleben ist also die Vorstellung einer (objectiven) Außenwelt und unseres eigenen Körpers unauflöslich verbunden. Wie geht dies zu? Unsere Sinne wirken keineswegs in die Ferne; auch sehen wir nicht in den Augen, hören nicht in den Ohren, empfinden überhaupt nicht in den Sinnesapparaten, sondern nur in der Seele, oder, wie die Materialisten annehmen, im Gehirn. Daß in den Sinnesvorbauen oder in den Sinnesnerven die Empfindungen zu Stande kämen, wird von allen Physiologen, welchen Standpunkt sie auch einnehmen mögen, in Abrede gestellt. Reize, welche nicht in das Organ der Seele, in das Gehirn, geleitet werden (weil der betreffende Nerv unterbrochen oder abgestorben ist), rufen nie einen Sinnesact hervor, auch wenn sie auf gesunde Sinneswerkzeuge wirken. Unter allen Umständen empfinden wir nicht Gegenstände, Vorgänge und Eigenschaften, welche außer uns sind, sondern nur Zustände in uns. Wie ge-

langen wir also zu der Ueberzeugung von dem Dasein der Außenwelt und zu allen den Raumvorstellungen, welche von unseren Sinnesauffassungen unzertrennlich sind?

b. Ursprüngliche Empfindungsweise.

Vor Allem muß hervorgehoben werden, daß der entwickelte Mensch anders empfindet, als das neugeborne Kind: jener objectiv dieses nur subjectiv, mit anderen Worten: das Sinnesleben wird erst allmälig mit den Außendingen in Beziehung gesetzt, ursprünglich ist es ein rein innerliches. In den ersten Lebenswochen hat das Kind weder von der Außenwelt, noch von seinem eigenen Körper, noch von seiner Seele eine Kunde; sein Empfinden ist daher noch nicht begleitet von dem Bewußtsein einer Wechselwirkung zwischen diesen drei Factoren; es ahnt noch nicht die Ursachen, den Werdeproceß, den gegenständlichen Inhalt der Sinnesacte; es stellt noch nichts vor, es empfindet nur Veränderungen seines inneren Zustandes, Erregungen seines Seelenwesens. Wie könnte es auch anders sein? — Die Sinnesacte kommen ja in der That nur in uns zu Stande: wie sollte also das Kind ursprünglich so sehen, hören u. s. w., wie der Erwachsene? — Offenbar müssen die ersten Sinnesacte reine Empfindungen sein, sie können keinen Zusatz von Vorstellungselementen enthalten. So lange nun diese reine Innerlichkeit des Empfindens dauert, kann das Kind auch keinen willkürlichen Einfluß auf dasselbe nehmen: es kann nicht absichtlich Sinneseindrücke herbeiführen oder abweisen, es weiß nicht, ob ein Schmerz durch grelles Licht, oder durch einen Nadelstich, oder durch einen Krankheitszustand u. s. w. herbeigeführt wird, hat auch keine Kenntniß von dem Sitze des Schmerzes, es greift daher auch nicht nach den überreizten Augen, oder nach einer verletzten Hautstelle, oder nach dem schmerzenden Kopfe oder Unterleibe; es reagirt nur durch Schreien und allerlei unwillkürliche Bewegungen, wobei keinerlei Einsicht oder Absicht, sondern lediglich der Mechanismus des Nerven- und Muskelsystems (Reflex) wirksam ist.

c. Sinnliche Erfahrungen.

Wie unklar aber auch die ersten Empfindungen, wie mechanisch die ersten Lebensäußerungen des Kindes sein mögen, so sind sie doch die Keime und Anfänge aller psychischen Entwickelung. Es sind Veränderungen des ursprünglichen Zustandes, Erregungen latenter

Kräfte, verbunden mit dem leisen Bewußtsein der Thätigkeit im Gegensatze zur Ruhe. Das Auge öffnet [illegible]et sich nach verschiedenen Seiten, der Sehap[illegible] wird bald stärker, bald schwächer, bald gar nicht erregt, und so entsteht allmälig die Unterscheidung zwischen Helligkeit und Dunkelheit, zwischen verschiedenen Lichtstärken; das Gefühl der Bewegung der Augenmuskeln tritt mit den Lichtempfindungen in immer festere Verbindung, und es entsteht eine Ahnung von dem physikalisch-physiologischen Vorgange des Sehens. Jede sensible Erregung, wenn auch ursprünglich rein mechanisch, hinterläßt einen bleibenden Erfolg, eine psychische Spur, welche bei neuen Erregungen gleicher Art wieder anklingt und die Empfindung verstärkt. Was zuerst ohne Einsicht und Absicht geschah, wird allmälig ein Act des Bewußtseins und der Willkür. Sinnesempfindungen verschiedener Art treten mit einander in die engste Verbindung: das Kind sieht, wie sich seine Hand irgend einem Gegenstande nähert, fühlt die dabei stattfindende Muskelbewegung, erhält zugleich eine Tastempfindung, unter Umständen auch eine Temperaturempfindung, eine Schallempfindung; es bemerkt, daß es in Folge von gewissen Bewegungen seines Kopfes verschiedene Lichteindrücke empfängt, daß es manche sichtbare Dinge mit den Händen erreichen kann, andere nicht, daß es sich ihnen nähern, von ihnen entfernen kann, daß (beim Empfange der Nahrung) auf gewisse Gesichtswahrnehmungen gewisse Geschmacksempfindungen erfolgen, wobei zugleich Tastempfindungen entstehen, daß Schmerzempfindungen bisweilen (bei äußeren Ursachen) auf einen Sehact, ein Tasten, eine Muskelbewegung eintreten, oft aber auch (bei Krankheiten) isolirt stattfinden, daß sich durch seine Bewegungen häufig seine Empfindungen verändern, daß eine Berührung des Auges mit der Hand Einfluß auf das Sehen hat, daß ein Greifen nach dem Fuße eine gewisse Muskelspannung und gewisse Tastempfindungen hervorruft, daß es sich einem äußeren Drucke auf eine bestimmte Körperstelle entziehen kann, daß es seine Sinnesorgane unmittelbar oder mittelbar gegen äußere Reize abschließen kann, daß es seinen Körper direct bewegen kann, andere Körper aber nur mittels des eigenen Körpers u. s. w. So entsteht allmälig im Kinde die Unterscheidung des eigenen Leibes von der Außenwelt und zugleich die Ahnung seiner Innenwelt, seines psychischen Lebens.

d. Zusammenfassung derselben.

Der Grund von alle dem liegt offenbar im Zusammenwirken der verschiedenen Sinne, oder genauer: in der die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Sinnesempfindungen zur Einheit verknüpfenden Kraft der Seele. Dieselbe faßt ein und dasselbe Object sehr vielseitig auf, einen Apfel z. B. als farbig, ausgedehnt, rund, kühl, sauer, wolriechend u. s. w. Sie würde dies durchaus nicht vermögen, wenn sie ein absolut einfaches Wesen wäre. Nur dadurch, daß sie aus vielen Elementen besteht, welche zwar außer einander liegen, aber mit einander in Beziehung stehen, kann in der Seele ein Bild des Räumlichen, als ein Symbol der Außenwelt mit ihren Verhältnissen, entstehen, indem die von verschiedenen Seiten herkommenden Reize an verschiedenen Punkten des Seelenwesens in Empfang genommen werden. Die einzelnen Empfindungen treten in Gruppen zusammen, und diese Empfindungsgruppen sind einerseits die Abbilder der sinnlichen Dinge, anderseits aber auch wieder die Grundgestalten, nach denen wir uns die Außenwelt construiren. Die Ueberzeugung vom Dasein derselben drängt sich uns durch die oben angedeuteten Vorgänge so entschieden und beharrlich auf, daß sie durch keinen Zweifel dauernd beseitigt werden kann. Wol bleibt es dabei, daß wir die Dinge nicht erkennen können, wie sie an sich sind; aber *daß* sie sind und zwar außer unserer Seele sind, daß sie verschieden von einander sind, daß die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen eine Mannigfaltigkeit des wirklichen Seins und Geschehens voraussetzt, dies sind Ueberzeugungen, denen sich der Mensch nicht verschließen kann. Unsere Empfindungen sind eben nur *Symbole* der Dinge, aber sie sind Symbole *wirklicher* Dinge, nicht bloße Einbildungen.

e. Die Raumvorstellungen.

Wenden wir nun diese allgemeinen Erörterungen auf einige besonders wichtige Momente des sinnlichen Vorstellens an. Die Vorstellung der *räumlichen Ausdehnung* entsteht dadurch, daß die von den Dingen ausgehenden Eindrücke *mehrere* Seelenelemente in Erregung versetzen, daß also die Dinge ausgedehnte Abbilder in der Seele hervorrufen. Die bestimmte *Größe*, in welcher ein gesehener Gegenstand erscheint, steht im geraden Verhältnisse zu dem Winkel (Sehwinkel), unter welchem er sich dem Auge darstellt, weil

von dem Umfange der gereizten Netzhautstelle der Umfang des psychischen Bildes abhängt; der Sehwinkel ist aber nicht blos durch die Größe, sondern auch durch die Entfernung des Objectes bedingt, und es kann uns daher eine Fliege in der Nähe gerade so groß erscheinen, wie eine Taube in der Ferne. Unmittelbar können wir also unmöglich die wahre Größe der Dinge wahrnehmen. Aber von Jugend auf wird der Gesichtssinn durch den Tastsinn und das Gefühl der Körperbewegung unterstützt, wodurch allmälig das Augenmaß entsteht. Das Kind versucht, die Dinge zu ergreifen, die fernen wie die nahen; es lernt aus vielfachen Erfahrungen, daß ihm die Dinge um so größer erscheinen, je mehr es sich ihnen nähert, daß die Gegenstände bei heller Beleuchtung näher erscheinen, als bei schwacher, daß ein Object um so ferner erscheint, je mehr andere Objecte zwischen ihm und uns liegen u. s. w. — Auch die dritte Dimension, die räumliche Tiefe, und also die eigentliche Körperlichkeit der Dinge, lernt das Kind nur allmälig kennen und zwar ebenfalls durch das Zusammenwirken des Tastens und des Muskelgefühls mit dem Sehen. „Der Blindgeborne, aber sehend Gewordene, bemerkt ein hervorragender Augenarzt (Ruete), hält so lange einen Würfel für ein Quadrat und eine Kugel für einen Kreis, bis er sich von der wahren Gestalt durch sein Gefühl überzeugt hat.“ Ebenso erscheint dem sehend gewordenen Blindgeborenen anfangs eine Landschaft gerade so als bloße Fläche, wie ein Gemälde. Ganz so verhält es sich ohne Zweifel auch mit dem Sehen des kleinen Kindes: dieses Sehen ist nur ein flächenhaftes, kein plastisches; das letztere entsteht erst, wenn die Erscheinungen der Perspective und der Schattirung durch den Tastsinn eine Auslegung erhalten, welche sich dann mit den Gesichtsempfindungen verknüpft. Daß wir zwei Augen haben, erleichtert uns in so fern einigermaßen das plastische Sehen, als wir mit dem einen Auge mehr von der linken, mit dem anderen mehr von der rechten Seite der Gegenstände wahrnehmen, und in der That bekommt der Einäugige schwerer ein richtiges Urtheil über körperliche Verhältnisse, als der Zweiäugige; von Belang ist aber das Sehen mit zwei Augen nur dann, wenn die Objecte entsprechend groß und nahe sind. Und da der Einäugige doch auch körperlich sehen lernt, da wir ferner selbst dann körperlich sehen, wenn wir das eine Auge

zudrücken, so kann die Erkenntniß der dritten Dimension nicht so sehr von der Zweiäugigkeit, als von dem Tast- und Muskelgefühle abhängen. — Ob die gesehenen Gegenstände in Ruhe oder Bewegung sind, erfahren wir aus der Beobachtung, daß sie bei gleichbleibender Stellung unserer Augen und unseres Kopfes entweder immer denselben Eindruck auf uns machen (ihren Ort behalten), oder ein stetig verändertes Bild geben (allmälig fortrücken), vielleicht nach einiger Zeit gar nicht mehr gesehen werden (dem Blicke entschwinden). — Die Richtung, aus welcher uns ein Lichtreiz kommt, also den Ort, wo der gesehene Gegenstand sich befindet, beurtheilen wir ebenfalls aus der Stellung, welche unser Auge, unser Kopf, unser ganze Körper annehmen muß, damit wir das bestimmteste Bild erhalten. — Daß wir ferner die Dinge in ihrer wahren Lage sehen, und zwar trotz der umgekehrten Lage der Netzhautbilder, erklärt O. Dreßler („Physische Anthropologie") auf folgende Weise. Da wir das Netzhautbild gar nicht sehen, da dasselbe nur ein physikalischer Erfolg der Strahlenbrechung im Auge ist, so brauchen wir es auch gar nicht erst zu corrigiren, um richtig zu sehen. Wir sehen aber deshalb ohne Weiteres die Dinge in ihrer wahren Lage, weil wir das Auge in die Höhe richten müssen, wenn wir an einem Gegenstande einen Punkt fixiren wollen, der im Netzhautbilde unten liegt und umgekehrt, das Auge nach links wenden müssen, wenn wir einen Punkt fixiren wollen, der im Netzhautbilde rechts liegt und umgekehrt; eben so müssen wir die Hand nach oben richten, wenn wir einen Punkt betasten wollen, der sich im Netzhautgebilde unten abprägt und umgekehrt, nach links, wenn wir einen Punkt betasten wollen, der sich im Netzhautgebilde rechts abprägt und umgekehrt. — Aehnlich wie im Gebiete des Gesichtssinnes entsteht auch in den Gebieten der übrigen Sinne allmälig die Erkenntniß und Beurtheilung der objectiven Verhältnisse. Aus der Stellung, welche unser Kopf einnehmen muß, um einen Schall am deutlichsten zu hören, was dann der Fall ist, wenn die Schallwellen senkrecht auf das Trommelfell treffen, schließen wir auf die Richtung, aus der die Schallwellen kommen; ebenso schließen wir aus der Spannung der einem Drucke Widerstand leistenden Muskeln auf die Richtung, in welcher der Druck auf unseren Körper wirkt u. s. w.

Kurz: nur mit Hilfe der Empfindungen von unserer eigenen Körperlichkeit lernen wir die Außenwelt beurtheilen, und die mannigfaltigen Eindrücke auf einen bestimmten Sinn dienen uns dann als Erkennungszeichen auch für solche Verhältnisse, die der betreffende Sinn selbst nicht unmittelbar aufzufassen im Stande ist.

f. Veräußerlichung der Empfindungen.

Weil wir aber frühzeitig uns über unseren eigenen Körper orientiren und insbesondere die Organe kennen lernen, von denen die äußeren Reize aufgenommen werden, die also in erster Linie beim Sinnesleben wirksam sind, so gewöhnen wir uns schon in der Kindheit daran, die Entstehung jeder Empfindung in die peripherischen Endorgane der sensibeln Nerven zu verlegen, als ob wir in den Augen sähen, in den Ohren hörten u. s. w. (man nennt dies die „excentrische Erscheinung" der Sinnesempfindungen); glaubt doch selbst der Erblindete in Folge von subjectiven Hirnerregungen noch Licht- und Farbenbilder im Auge zu haben, der Invalide noch Schmerz in dem amputirten Fuße zu empfinden, wenn der betreffende Nervenstumpf irgendwie gereizt wird. Und weil wir frühzeitig unseren eigenen Körper von der Außenwelt unterscheiden lernen, so gewöhnen wir uns daran, unsere Empfindungen regelmäßig auf diejenigen Reize zurückzuführen, durch welche sie gewöhnlich hervorgerufen werden, also Lichtempfindungen immer objectivem Lichte, Schallempfindungen immer objectivem Schalle zuzuschreiben, auch wenn irgend ein anderer äußerer Reiz, oder selbst nur ein nervöser (subjectiver) Zustand die Sinne erregt.

## §. 10. Ueberblick und Zusammenfassung.

a. Erster Grundproceß.

Das Hauptergebniß unserer bisherigen Untersuchungen können wir in folgendem Satze zusammenfassen: Die menschliche Seele bildet in Folge von Erregungen durch äußere Reize sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen. Dies ist ihre erste Thätigkeit, der Anfang ihrer gesammten Entwickelung. Das ganze Seelenleben läßt sich, wie wir sehen werden, auf einige wenige Hauptvorgänge (Grundprocesse) zurückführen. Einer derselben und zwar der erste ist eben die Bildung sinnlicher Empfindungen und Wahrnehmungen. Wenn wir diesen Proceß den ersten nennen,

so soll damit nicht gesagt sein, daß derselbe für immer aufhöre, sobald die Seele zu anderen Thätigkeitsformen gelangt. Das Sinnesleben besteht ja auch dann noch fort, wenn zu demselben das Gedächtniß, die Erinnerung, das Denken u. s. w. hinzutritt, und auf jeder Altersstufe bilden wir neue Empfindungen und Wahrnehmungen. Nur das soll gesagt sein, daß die gesammte Seelenentwickelung mit dem Sinnesleben beginnt, und daß die Empfindungen und Wahrnehmungen die Elementargebilde sind, aus welchen alle höheren Producte des menschlichen Geistes hervorgehen. Sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen heißen die elementarischen Seelengebilde deshalb, weil sie durch physikalische und physiologische Vorgänge veranlaßt und auf Aeußeres bezogen werden. Im Gegensatze hierzu wird das geistige Sein und Leben selbst ohne Mitwirkung materieller Factoren und rein innerlich empfunden und wahrgenommen, wovon später.

b. Empfindung und Wahrnehmung.

Wenn wir nicht nur die Empfindungen, sondern auch die Wahrnehmungen als elementarische Seelengebilde bezeichnen, so ist dies streng genommen nicht ganz richtig. Denn anfänglich kann das Kind nur empfinden, wahrnehmen lernt es erst allmälig. Durch Sinnesreize entstehen zunächst nur Erregungen (Affectionen, Sensationen) in der Seele, Veränderungen ihres ursprünglichen Zustandes, und das Gewahrwerden einer Seelenerregung, das In-uns-finden eines Zustandes ist eben die reine Empfindung. Zur Wahrnehmung wird dieselbe erst, wenn sie durch öftere Wiederholung klarer und deutlicher wird, zugleich aber eine bestimmte Beziehung zu ihren außer-psychischen Ursachen erhält (s. §. 9). Der innere Zustand (die Empfindung) erscheint dann zugleich als Abbild eines äußeren Seins oder Geschehens, welches für etwas Wirkliches gehalten, für wahr genommen wird. Die Wahrnehmung (Perception) ist also eine objectivirte Empfindung, d. i. eine solche Empfindung, die auf ein äußeres, aber gegenwärtiges, irgend einen Sinn unmittelbar erregendes Sein oder Geschehen zurückgeführt wird. Demnach trägt die Wahrnehmung zugleich den Empfindungs- und den Vorstellungscharakter an sich. Obwol nun, wie §. 9 gezeigt wurde, erst in Folge eines vielseitigen Zusammenwirkens der Sinne die Empfindungen sich zu Wahrnehmungen erheben, so geschieht dies doch schon

sehr frühzeitig; bereits vor Ablauf des ersten Lebensjahres steht dem Empfinden das Wahrnehmen als primäre Seelenthätigkeit zur Seite. — Den Vorgang, welcher die Wahrnehmung bedingt, nennt man Auffassung (Reception), d. h. die Aneignung der Sinneseindrücke durch die Seele. Der Ausdruck „Anschauung“ ferner bezeichnet zunächst nur die durch den Gesichtssinn vollzogenen, also die klarsten und deutlichsten Wahrnehmungen, dann aber alle Sinneswahrnehmungen überhaupt. Außerdem nennt man auch die in der Seele verbleibenden Wahrnehmungsgebilde Anschauungen, und in diesem Sinne bedeutet Anschauung soviel wie „anschauliche Vorstellung“. Auf der Treue und Frische, mit welcher die Wahrnehmungsgebilde (Anschauungen) beharren, beruht die rein innere Vergegenwärtigung von Farben, Formen und Tönen, von Naturerscheinungen, geographischen Objecten, mathematischen Verhältnissen, menschlichen Physiognomieen u. s. w., also ein Theil der Phantasiethätigkeit, der poetischen und künstlerischen Begabung, des Talentes für lebhafte (anschauliche) Darstellung u. s. w.

c. Grundeigenschaften der Seele.

Da zur Bildung von Empfindungen und Wahrnehmungen immer zweierlei Factoren zusammenwirken, nämlich Sinnesreize und Sinneskräfte, so wird die Beschaffenheit der Empfindungen und Wahrnehmungen ebensowol von objectiven als von subjectiven Ursachen abhängen. Der Seele müssen wir als allgemeinste Eigenschaft die Fähigkeit zuschreiben, durch Sinnesreiz erregt zu werden und in Folge hiervon Empfindungen und Wahrnehmungen zu bilden; diese Fähigkeit gehört ihr, soviel wir wissen, eigenthümlich an, ist ihre specifische und ursprüngliche, nicht weiter erklärbare Eigenschaft. Daß auch materielle Dinge diese Eigenschaft besäßen, ist durch nichts verbürgt, wol aber tragen wir in uns das unmittelbare Bewußtsein, daß die Acte und Gebilde der Seele ihrer ganzen Wesenheit nach von physischen Dingen und Vorgängen völlig verschieden sind.

Von welchen besonderen Uranlagen des Menschen hängt aber seine geistige Entwickelung ab? — Beneke schreibt der Seele drei angeborene Grundeigenschaften zu und leitet aus den mannigfaltigen Graden derselben die individuelle Begabung ab, wie sie zunächst im Sinnesleben, dann aber auch in aller weiteren Ent-

wickelung zur Geltung kommt; er bezeichnet diese Grundeigenschaften als Empfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit. Für diese Annahme sprechen wichtige Thatsachen des geistigen Lebens. Nur dürfen wir uns nicht verhehlen, daß wir das Wesen der Seele unmittelbar wahrzunehmen nicht im Stande sind, daß es ferner unmöglich ist, eine bestimmte Grenze zwischen Leib und Seele zu ziehen, und daß wir daher nicht mit Sicherheit angeben können, in wie weit die geistige Entwickelung von psychischen oder von körperlichen Anlagen abhänge. Insbesondere dürfte, ganz abgesehen von den äußeren Sinnesorganen, sehr viel auf die Beschaffenheit der leitenden Nerven und namentlich der sensibeln Hirnpartieen ankommen, indem ja zunächst von den letzteren her die Seele ihre Erregung empfängt. Es ist demnach denkbar, daß Mangel an Frische, Lebhaftigkeit und Energie der Sinnesacte nicht sowol in der Seele selbst, als vielmehr in dem ihr dienenden nervösen Apparate begründet sei.

Was nun die Empfänglichkeit (Erregbarkeit, Sensibilität) der Sinne betrifft, so ist dieselbe thatsächlich bei verschiedenen Menschen sehr verschieden; auch kann ein und derselbe Mensch einen feinen Gehörssinn und daneben einen stumpfen Gesichtssinn haben oder umgekehrt, und so können überhaupt die mannigfaltigsten Abstufungen der sinnlichen Erregbarkeit vorkommen. Von dem Grade derselben hängt die Feinheit, Frische und Fülle der Empfindungen und Wahrnehmungen ab. — Durch die Schnelligkeit oder Lebendigkeit der Sinneskräfte ist die Raschheit der Sinnesacte bedingt, also die mögliche Anzahl derselben in einem bestimmten Zeitabschnitte und folglich der Reichthum des geistigen Besitzes. Im allgemeinen ist offenbar der Gehörssinn der schnellste, indem derselbe in einer Sekunde etwa zehn Töne bestimmt auffassen und unterscheiden kann. Im Einzelnen aber findet sich auch die Lebendigkeit der Sinne höchst mannigfaltig ausgeprägt (individualisirt), und wenn wir den Phlegmatiker vom Sanguiniker unterscheiden, so bezeichnen wir damit nur Gegensätze, zwischen denen unbestimmbar viele Mittelglieder liegen; ja ein und derselbe Mensch kann in einer Hinsicht Phlegmatiker, in anderer Sanguiniker sein. — Endlich ist auch das Beharren (die Fortdauer) der erworbenen Empfindungen und Wahrnehmungen in den verschiedenen Individuen und bei jedem Individuum in den

verschiedenen Sinnesgebieten ein sehr ungleiches, ein vollkommeneres oder mangelhafteres. Daher müssen wir jeder Seele im Allgemeinen und jedem Seelengebiete im Besonderen einen eigenen Grad von Kräftigkeit oder Festhaltungsvermögen zuschreiben. Wie höchst wichtig auch diese Eigenschaft für die geistige Gesammtentwickelung sei, leuchtet schon hier ein und wird im Folgenden weiter nachgewiesen werden. Im Allgemeinen behauptet in Hinsicht der inneren Kraft das Gesicht den Vorrang vor allen anderen Sinnen.

d. Reizverhältnisse.

Was die äußeren Factoren des Sinneslebens, die Sinnesreize betrifft, so haben wir die mannigfaltigen Arten derselben und die hiervon abhängigen Empfindungsqualitäten schon oben erörtert. Hier müssen wir noch die Quantität, die Stärke derselben in Betracht ziehen. Auch in diesem Punkte hat Beneke eine sehr beachtenswerthe Theorie aufgestellt. Er sagt: Die Reize können ihrer Intensität nach den sie auffassenden Sinnesvermögen entweder gerade angemessen sein, oder sie können zu einer vollen Erregung derselben zu schwach sein, oder endlich sie können in übermäßiger Stärke auf die Sinne wirken. Den letzteren Fall zerlegt er in drei Abstufungen: erstens können die Reize in einer solchen Fülle gegeben sein, die zwar das zur Bildung ruhiger und klarer Wahrnehmungen erforderliche und günstige Maß überschreitet, jedoch nicht schon unangenehm wirkt, vielmehr eine wolthuende Steigerung des Seelenlebens hervorruft; zweitens können sie eine allmälige und drittens eine plötzliche Ueberreizung der Sinne bewirken. Demgemäß unterscheidet Beneke fünf Reizungsverhältnisse, die er als Halbreizung, Vollreizung, Lustreizung, Ueberdrußreizung und Schmerzreizung bezeichnet, die er aber nur als die Hauptverhältnisse hervorhebt, zwischen denen unbestimmbar viele Zwischenstufen (Uebergänge) stattfinden. Als Beispiele können etwa dienen: erstens mangelhafte Beleuchtung eines Zimmers, trüber Himmel, Dämmerung, verblichene Bilder u. s. w.; zweitens mittleres Tageslicht, deutliche Zeichnungen, eine kräftige Schrift auf weißem Papiere, wolerhaltene Exemplare von Naturkörpern u. s. w.; drittens eine prachtvolle Illumination, lebhaft colorirte Gemälde, reizende Landschaften in glänzender Beleuchtung u. s. w.; viertens langes Verweilen in Gemäldegalerieen, in hellbeleuchteten Sälen, in einförmigen

Gegenden u. s. w.; fünftens grelles Sonnenlicht, ein starker Blitzstrahl, starke Gasflammen u. s. w. Entsprechende Beispiele aus den Gebieten der übrigen Sinne lassen sich leicht finden.

e. Psychische Formen.

Die Wirkung der verschiedenen Reizungsverhältnisse ist bekannt: im ersten entsteht Ungenügen, ungestilltes Verlangen, Unlust, Mißmuth; im zweiten ruhiges, klares und deutliches Wahrnehmen; im dritten das Gefühl des Angenehmen, Wolbehagen, Lust, Freude; im vierten Abstumpfung, Ueberdruß, Widerwille, Ekel; im fünften Schmerz, Schreck, Betäubung. Je angemessener ein Eindruck der Sinneskraft ist, desto bestimmter wird er aufgefaßt, und desto fester richtet sich der Geist auf das Objective, weil ihn subjective Zustände nicht stören: die in diesem Reizverhältnisse zu Stande kommenden Seelengebilde tragen überwiegend den Vorstellungscharakter an sich, gegen den der Empfindungscharakter zurücktritt. Je unangemessener aber der Reiz dem Sinnesvermögen ist, desto unbestimmter wird die Auffassung desselben, und desto mehr wird der Geist durch subjective Zustände vom Objectiven abgeleitet: in den hierbei entstehenden Gebilden herrscht der Empfindungscharakter vor, das Wahrnehmen ist verdunkelt; bei sehr heftigen Schmerzeindrücken wird die Perception völlig unmöglich, „es vergeht uns sehen und hören".

Die mannigfaltigen Reizverhältnisse geben also der Seele ein mannigfaltiges Gepräge: es entstehen gewisse F o r m e n (Verhaltungsweisen, Zustandsarten) in ihr im Gegensatze zum I n h a l t e des Empfindens und Wahrnehmens. Der letztere stammt aus den in die Seele aufgenommenen Reizen. Freilich wissen wir nicht, was denn eigentlich schließlich vom Gehirne aus in die Seele gelange. Da wir aber empfangene Eindrücke bleibend in uns bewahren und mit aller Lebhaftigkeit aus uns selbst heraus reproduciren können, so scheinen die auf die Seele wirkenden Reize nicht eine bloße äußere Erregung (eine Berührung, ein Stoß), sondern etwas Substantielles zu sein, das bleibend in die Seele aufgenommen wird. Hierfür spricht auch der Umstand, daß allen Beobachtungen zufolge blind oder taub G e b o r e n e niemals subjective Lichtempfindungen, respective Schallempfindungen haben, wol aber blind und taub G e w o r d e n e. Reizzustände der Sinnesnerven oder Hirnzellen

scheinen also nur dann in der Seele Sinnesempfindungen hervorzurufen, wenn dieselbe vorher wirkliche Lichteindrücke, Schalleindrücke u. s. w. empfangen und festgehalten hat, die dann durch blos subjective Reize wieder in Erregung versetzt werden können. Nach materialistischer Anschauung dürfte die hier vorliegende Thatsache kaum erklärlich sein.

f. Rang der Sinne.

Werfen wir jetzt noch einen vergleichenden Blick auf die Natur und die Leistungen der einzelnen Sinne, so erscheint die Eintheilung derselben in höhere und niedere als eine wolberechtigte. Gesicht und Gehör zeichnen sich vor den übrigen Sinnen durch ihre innere Kraft und durch den Reichthum ihres Erwerbes aus. Sie behaupten den Eindrücken gegenüber eine feste Haltung, werden nicht leicht überreizt, bewahren mit großer Treue die einmal erworbenen Empfindungen und Wahrnehmungen und liefern bei weitem den größten Theil der den Wissenschaften und Künsten zu Grunde liegenden Auffassungen. Der Gesichtssinn ist noch kräftiger als der Gehörssinn; jeder Lehrer weiß, daß seine Schüler die Anschauung eines geographischen oder naturhistorischen Objectes treuer bewahren, als eine Beschreibung, daß sie durch Betrachtung richtiger Wortbilder leichter orthographisch schreiben lernen, als durch Buchstabiren. Daß aber der Gehörssinn an Kraft dem Gesichtssinne zunächst steht und alle anderen weit übertrifft, beweisen seine erstaunlichen Leistungen im Gebiete der Sprache und der Musik. Der Geschmacks-, der Geruchs- und der Vitalsinn sind ihrem ganzen Wesen nach weit unklarer und schwächer. Sie werden leicht überreizt und umgestimmt, bringen überwiegend subjective Zustände (Empfindungen) hervor und halten ihren, ohnehin sehr beschränkten, Erwerb nur mangelhaft fest. Der Tastsinn nimmt in allen Beziehungen eine mittlere Stellung zwischen den höheren und niederen Sinnen ein, steht aber den letzteren näher als den ersteren, zumal er in der Regel (bei vollsinnigen Menschen) nicht besonders geübt wird. Der Rang der Sinne ist auch schon anatomisch angedeutet, indem den höheren gewisse Organe ganz ausschließlich dienen, die niederen aber an solche Körpertheile gebunden sind, denen sehr verschiedene Verrichtungen obliegen. Das Auge dient nur zum Sehen, das Ohr nur zum Hören, die Zunge aber nicht

blos zum Schmecken, sondern auch zum Sprechen, zum Tasten, zu Hilfsleistungen beim Kauen und Schlingen, die Nase nicht blos zum Riechen, sondern auch zum Athmen, zur Modulation der Stimme, außerdem als Ausscheidungsorgan, die Haut nicht blos zum Tasten, sondern auch zur Wahrnehmung der Temperatur, zum Schutze des Körpers gegen schädliche Einwirkungen von außen, zur Erhaltung der Eigenwärme des Körpers und zur Ausscheidung schädlicher Stoffe, das Gemeingefühl endlich hat gar keinen speciellen Sitz im Körper.

g. Entwickelung der Sinne.

Was die Entwickelung der Sinne betrifft, so treten dieselben keineswegs gleichzeitig, sondern in einer gewissen Reihenfolge auf. Beobachtet man kleine Kinder, so kommt man zu der Annahme, daß sie das Gemeingefühl und die Empfänglichkeit für Lichteindrücke mit zur Welt bringen, daß sie aber das deutliche Sehen erst im Verlaufe einiger Wochen lernen, während welcher auch die Netzhaut sich genauer ausbildet, daß sodann der Geschmackssinn und der Tastsinn eine bestimmte Unterscheidungskraft an den Tag legen, dann erst der Gehörssinn (im zweiten oder dritten Monate) eine merkliche Erregbarkeit zeigt, zuletzt der Geruchssinn (vielleicht erst am Ende des zweiten oder Anfang des dritten Jahres) in Thätigkeit tritt. Die ziemlich späte Entwickelung des Gehörssinnes begünstigt ohne Zweifel die Ruhe (den Schlaf) und also das leibliche Gedeihen des Säuglings; ist aber dieser Sinn einmal ausgebildet, so zeigt er eine sehr ausdauernde Regsamkeit, indem er beim Eintritte des Schlafes am längsten Wache hält und auch dem Sterbenden die letzten Eindrücke zuführt. Man vergleiche folgende Stelle aus Schiller's Kranichen: „Er hört, schon kann er nicht mehr sehn, die nahen Stimmen furchtbar krähn."

# Zweiter Abschnitt.

## Organisirung des Geistes.

### §. 11. Das Beharren der Seelengebilde.

a. Uebergang.

Das Sinnesleben liefert uns den Stoff zum Aufbau der Geisteswelt. Aus Empfindungen und Wahrnehmungen gehen unsere Gemüthsstimmungen, Einsichten und Neigungen hervor, entwickelt sich alles Fühlen, Denken und Streben. Zwar bewegt sich das geistige Leben keineswegs ausschließlich um sinnliche Dinge, sondern auch um sich selbst. Denn der Mensch blickt auch in seine eigene Innenwelt, und diese Selbstschau wirkt befruchtend auf sein ganzes Denken, Fühlen und Streben. Aber unser Geist gelangt doch nur in Folge sinnlicher Erregungen zum Bewußtsein seiner selbst. Erst die Auffassung der Außenwelt bringt einen Inhalt und damit Leben und Bewegung in unser Seelensein, und eben deshalb ist sie nicht nur die Vorstufe des objectiven Denkens, Fühlens und Strebens, sondern auch die Vorbedingung der subjectiven Reflexion, der Selbstoffenbarung des Geistes.

b. Sinnlichkeit und Geistigkeit.

Die entscheidende Wichtigkeit des Sinneslebens beruht aber nicht auf den bloßen Vorgängen, sondern auf den bleibenden Erfolgen desselben. Gingen die einzelnen Sehacte, Höracte u. s. w. spurlos vorüber, so hätten wir wol ein Sinnesleben, aber kein Geistesleben; wir hätten nur Sinnesempfindungen, nicht aber solche Seelenthätigkeiten und Seelengebilde, welche ohne gleichzeitige Sinnesthätigkeit zu Stande kommen. Unser psychisches Leben wäre

dann eine stete Gegenwart, es finge mit jedem Tage, mit jedem Augenblicke aufs Neue an; wir hätten keine Erinnerung, also keine Vorstellung von der Vergangenheit und könnten uns auch keine Zukunft denken. Unsere Seele gliche einem Spiegel, der ein Bild nur so lange zeigt, als ein Gegenstand vor ihm steht, einem Clavier, das nur so lange Töne hervorbringt, als auf ihm gespielt wird. Blos darin würde sie sich von materiellen Dingen unterscheiden, daß die auf sie wirkenden Reize innere Lebenszustände, d. h. Empfindungen hervorriefen, womit aber nur die unterste Stufe des psychischen Lebens, auf der die niederen Thierclassen stehen, gegeben wäre. Als geistiges Leben in der engeren Bedeutung des Wortes können wir nur diejenigen Seelenthätigkeiten betrachten, welche nicht an die Sinne gebunden sind. Geist ist die von den Sinnen emancipirte Seele. Zwar ist, wie wir gesehen haben, die Sinnlichkeit für den Menschen die Vorstufe der Geistigkeit; diese Vorstufe muß aber überschritten werden, wenn die rein innere Bethätigung der Seele: die Erinnerung, die Phantasie, das Denken, das sittliche Urtheil u. s. w. zum Durchbruch kommen, also die Seele zur Geistigkeit gelangen soll.

c. Art des Beharrens.

Bedingt ist dieser Entwickelungsproceß, wie schon gesagt, durch die bleibenden Erfolge des Sinneslebens, d. h. durch die Fortdauer der Empfindungen und Wahrnehmungen. Wenn aber alle einmal entstandenen Empfindungen und Wahrnehmungen ganz unverändert, in ihrem ursprünglichen Zustande, eben als Sinnesacte, ohne Aufhören fortdauerten, so würde eine von Tag zu Tag steigende Verwirrung in der Seele die Folge sein; Ordnung und Einheit des geistigen Lebens wäre dann unmöglich. So ist es aber nicht. Vielmehr finden wir in der Seele einen steten Wechsel zwischen Thätigkeit und Ruhe, der jedoch nicht ein Wechsel zwischen Sein und Nichtsein ist. Denn die einmal entstandenen Empfindungs- und Wahrnehmungsgebilde beharren auch dann noch im inneren Seelensein, wenn sie nicht mehr erregt (activ), also nicht mehr offenbar (bewußt) sind; sie beharren dann als latente (regungslose) Kräfte, als das verborgene (unbewußte) Eigenthum des Geistes. „Wie solche tiefgeprägte Bilder doch zuweilen in uns schlafen können, bis ein Wort, ein Laut sie weckt! . . . Assad's

Ton schläft auch wol wo in meiner Seele noch" (Lessing, Nathan). — Eine unmittelbare Erfahrungsthatsache ist freilich diese passive Fortdauer der Seelengebilde nicht; denn so lange die Seelengebilde unerregt sind, haben wir kein Bewußtsein von ihnen, können wir also auch ihr Beharren nicht wahrnehmen. Nur aus ihrem Wiederauftreten im Bewußtsein schließen wir, daß sie in uns verblieben sind. Wie wir die Sterne, welche wir heute am Himmel erblicken, oder bekannte Personen, mit denen wir heute verkehren, als die nämlichen betrachten, die wir gestern sahen, so halten wir die aus dem inneren Seelensein auftauchenden Anschauungen und Stimmungen für identisch mit vorausgegangenen Wahrnehmungen und Empfindungen. Ja streng genommen hängt die erstere Ueberzeugung von der letzteren ab. Denn nur dann, wenn ein äußerer Eindruck eine in uns bereits vorhandene, jenem entsprechende Anschauung weckt, halten wir den wahrgenommenen Gegenstand für einen bekannten. Der Begriff der Einerleiheit entsteht ursprünglich nur durch innere Wahrnehmung und wird dann erst auf äußere Wahrnehmungen übertragen. Mit anderen Worten: weil eine und dieselbe Anschauung öfters in uns erneuert wird, so nehmen wir an, daß ein und derselbe Gegenstand öfters vor unsere Sinne tritt.

Nach den vorstehenden Erörterungen dürfen wir sagen: die in der menschlichen Seele entstandenen Gebilde beharren auch dann noch, wenn sie unerregt (unbewußt) geworden sind und können später wieder erregt (bewußt) werden. Diese latente Fortdauer der Seelengebilde ist also derjenige Zustand, in welchem sie sich während der Zeit zwischen ihrer Entstehung und ihrer Reproduction, oder zwischen zwei Reproductionsacten befinden. Als Ursache ihres Beharrens haben wir lediglich jene bereits früher hervorgehobene Eigenschaft der Seele zu betrachten, vermöge welcher sie empfangene Eindrücke festhält. Einer anderen Erklärung bedürfen aber die mit der Fortdauer der Seelengebilde im Zusammenhange stehenden Processe. Den ersten dieser Processe, die Erzeugung der Empfindungen und Wahrnehmungen, haben wir im ersten Abschnitte erörtert (s. speciell §. 10 a). Hier entsteht uns die neue Frage, wie die ursprünglich erregten Seelengebilde unerregt werden, also in den Zustand des unbewußten Beharrens gelangen, und wie die unerregten Seelen-

gebilde wieder erregt werden, also aus dem Zustande des passiven Beharrens zu neuer Activität kommen. Bevor wir jedoch dieser Doppelfrage näher treten, müssen wir die **Fortdauer** der Seelengebilde genauer erörtern.

#### d. Dauer des Beharrens.

Wie **lange** die Seele empfangene Eindrücke, wie lange sie überhaupt ihre Gebilde festhält, läßt sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Wahrscheinlich ist aber, daß sie überhaupt nie etwas verliere, was einmal ihr inneres Eigenthum geworden ist. Allerdings führt oft alles Besinnen nicht zu der beabsichtigten Erinnerung; ein andermal aber fällt uns leicht, oft ohne Absicht, ein, was uns entschwunden zu sein schien. Außerordentliche Verhältnisse, tiefgreifende Aufregungen, fieberhafte Krankheiten wecken bisweilen in einem Menschen Erlebnisse, Gedankenreihen, Sprachfertigkeiten, welche Jahre lang, Jahrzehnte lang latent geblieben waren, und deren plötzliches Hervortreten daher wunderbar erscheint, in der That aber nur beweist, daß in einer Seele vieles sein kann, was unter gewöhnlichen Verhältnissen ganz verborgen bleibt.

#### e. Materialistische Ansicht.

In jedem Falle dauern die psychischen Ergebnisse weit länger fort, als die durch Sinnesreize bewirkten Erregungen des Gehirns. Und da überdies keinerlei Nachweis vorliegt, daß die Sinneserregungen **bleibende Spuren** im Gehirne bewirken, so zeigt sich die **materialistische** Auffassung des geistigen Lebens auch hier als unhaltbar. Man betrachte folgenden Versuch, das Beharren der Seelengebilde materialistisch zu erklären: „Der dem Gehirne mitgetheilte Eindruck einer Reizung durch die Sinnes- und Empfindungsnerven (ein Hirnbild) schwindet nun aber im Gehirne nicht so schnell wieder, wie dies mit seiner erregenden Ursache der Fall ist, sondern es bleibt ein Nachempfinden (Nachklingen) davon zurück, welches allmälig schwächer (vergessen) wird und endlich ganz aufhört. Durch Vorstellen läßt sich jedoch ein solcher Eindruck im Gehirne wiedererzeugen, ohne daß er von außen veranlaßt wird, und dies ist besonders dann möglich, wenn derselbe Eindruck öfters geschah (nach dem Gesetze der Gewöhnung), man erinnert sich dann dessen (leichter oder schwerer), ruft ihn ins Gedächtniß zurück"

(Bock, Buch vom gesunden und kranken Menschen). Die Schwäche dieser Deduction ist so auffallend, daß wir sie nicht noch besonders nachzuweisen brauchen. Dafür möge dem vorstehenden Citate ein anderes entgegengestellt werden, entlehnt aus einem Buche, dessen wissenschaftliche Gediegenheit auch von den Materialisten, besonders auch von Bock, anerkannt wird. „Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem psychischen Vorgange und dem geordneten Reflexe liegt jedenfalls darin, daß für den letzteren nur die augenblicklich einwirkenden centripetalen Erregungen, für den psychischen Vorgang aber auch längst vergangene centripetale Erregungen von Einfluß sind. Den Seelenorganen müssen also von Seiten der materialistischen Anschauung Apparate zugeschrieben werden, in welchen die centripetalen Erregungen eine dauernde Veränderung hinterlassen. Welcher Art diese Veränderungen seien, dafür fehlt jeder Anhaltspunkt zu Vermuthungen" (Hermann, Grundriß der Physiologie). — Da endlich das Gehirn, wie alle übrigen Körpertheile, dem Stoffwechsel unterliegt, so müßte, wenn der Geist ans Gehirn gebunden wäre, eine fortwährende Zersetzung (Vernichtung) der psychischen Gebilde stattfinden, was aber nicht der Fall ist.

f. Bedeutung des Beharrens.

Die in der Seele verbleibenden Gebilde sind einerseits Ergebnisse, anderseits Grundlagen von Seelenacten. Sie entstehen durch receptive Thätigkeit und ermöglichen die reproductive und productive Thätigkeit. Daher nennt sie Beneke in der ersten Hinsicht „Spuren", in der zweiten „Angelegenheiten", eine Bezeichnungsweise, gegen welche sich zwar Bedenken erheben lassen, welche aber doch der Doppelbeziehung des unbewußten Seeleninhaltes entspricht, der Beziehung nach rückwärts und nach vorwärts. Es ist klar, daß die Fortdauer der Seelengebilde eine Grundbedingung aller geistigen Entwickelung ist. Schon oben (§. 9 f.) wurde hervorgehoben, daß selbst die Empfindungen und Wahrnehmungen erst dadurch, daß zu momentanen Sinnesacten die in der Seele zurückgebliebenen Ergebnisse früherer Auffassungen hinzutreten, eine bestimmte Ausprägung erhalten. Indem sodann die mannigfaltigen Empfindungen zu bleibenden Stimmungen der Seele werden, bilden sie die Grundlage des Gemüthes; und in so fern mit ihrer

Wiedererneuerung zugleich die Erinnerung an ihre objectiven Ursachen verbunden ist, gehen aus ihnen alle Zu- und Abneigungen, alle Begehrungen und Widerstrebungen hervor, sind sie also die Grundlage des Willens. Die zweite Classe der Elementargebilde, die Wahrnehmungen, gestalten sich, sofern sie bleibendes Eigenthum der Seele werden, zu Vorstellungen, aus denen weiterhin Begriffe, Urtheile, Schlüsse, überhaupt Erkenntnisse und Denkacte hervorgehen; die Wahrnehmungen sind also die Basis des Verstandes. Auf diese Weise wird durch das Beharren der Empfindungen und Wahrnehmungen die gesammte Organisation des geistigen Lebens vermittelt.

### §. 12. Das Gedächtniß

#### a. Umfang desselben.

Die unbewußte Fortdauer der Seelengebilde wird gewöhnlich mit dem Worte Gedächtniß bezeichnet. Man pflegt aber diesen Ausdruck in einem so engen Sinne zu fassen, daß man sich gar nicht des ganzen Umfanges der hier vorliegenden psychischen Thatsache bewußt wird. Allerdings erstreckt sich der Wortbedeutung nach das Gedächtniß nur auf das, dessen man „gedenken" kann, und daher betrachtet man dasselbe fast nur als eine den Vorstellungen zukommende Eigenschaft oder Kraft. Auch bezieht man das Gedächtniß in der Regel nur auf das von außen her Aufgenommene, auf die durch Sinnesthätigkeit gewonnenen Gebilde. Dem gegenüber muß hervorgehoben werden, daß auch die Empfindungen, Neigungen und Widerstrebungen, sowie alles, was sich aus ihnen entwickelt, also die Gemüthsstimmungen, die Charakterzüge, die Gefühle und Leidenschaften, die Tugenden und Laster fortdauern, und daß den innerlich entstandenen Seelengebilden, also den Wahrnehmungen des geistigen Lebens, sowie den Producten des Denkens und der Phantasie die Eigenschaft des Beharrens ebenfalls zukommt. Anerkannt muß aber werden, daß von jeher das Gedächtniß in dem engeren Sinne einer blos intellectuellen Kraft gefaßt worden ist, eben als Beharren der Vorstellungen und Kenntnisse. Daher lautet ein alter Satz: Wir wissen nur so viel, als wir im Gedächtnisse haben (Tantum scimus, quantum memoria tenemus); nicht aber gibt es eine Sentenz, welche das Fühlen

und Wollen in einen ähnlichen Zusammenhang mit dem Gedächtnisse brächte.

b. Wesen desselben.

Was ist nun das Gedächtniß? — Man muß zwei Formen desselben unterscheiden: das ursprüngliche und das entwickelte Gedächtniß. Das erstere ist die der menschlichen Seele angeborene Kraft, die in ihr entstehenden Gebilde festhalten zu können; das andere ist die den wirklich entstandenen Seelengebilden innewohnende Eigenschaft des Beharrens. Das angeborene Gedächtniß ist die Vorbedingung, oder richtiger eine Vorbedingung des ausgebildeten; das letztere ist die Verwirklichung der im ersteren liegenden Möglichkeit. Weder in dem einen noch in dem anderen Sinne ist das Gedächtniß etwas für sich Bestehendes, etwas Substantielles, es ist immer nur etwas Accidentelles, gebunden an ein Anderes, wirklich Seiendes. Es ist weder eine selbstständige, über der Seele schwebende Kraft, noch eine Vorrathskammer für die erworbenen Gebilde. Auch ist es nicht eine Kraft, nicht eine Eigenschaft des geistigen Seins, vielmehr gibt es in beiden Bedeutungen viele Gedächtnisse. Jeder Sinn hat sein eigenes Maß von Kräftigkeit, die höheren ein weit größeres als die niederen, und übrigens zeigt sich in verschiedenen Individuen die Gedächtnißkraft auf die einzelnen Sinne höchst mannigfaltig vertheilt. Ebenso hat jedes einzelne Seelengebilde seinen eigenen Grad innerer Festigkeit und Dauerhaftigkeit. Daher spricht man auch von einem Ortsgedächtniß, Zahlengedächtniß, Namengedächtniß, Formengedächtniß, Tongedächtniß u. s. w., womit jedoch die unbestimmbare Vielheit der Gedächtnisse nur angedeutet, nicht erschöpft ist.

Abhängig sind die mannigfaltigen Individualisirungen des Gedächtnisses eben so sehr von den ursprünglichen Anlagen, als von den verschiedenen Bildungsverhältnissen der einzelnen Menschen. Wer z. B. einen kräftigen Gesichtssinn hat und überdies frühzeitig Gelegenheit und Anleitung zur Auffassung von geographischen Objecten, von Pflanzen, von Physiognomieen u. s. w. erhält, vielleicht auch einen guten Zeichenunterricht empfängt, der wird sich leicht einen bleibenden Schatz von Natur- und Kunstformen erwerben, die für die Richtung seiner Entwickelung von großer Wichtigkeit werden können; wer ein ausgezeichnetes Gehör besitzt und von

4*

Jugend auf mit besonderer Sorgfalt sprachlich oder musikalisch geübt wird, kann sich leicht einen reichen Wortschatz oder zahlreiche Tonreihen (Melodieen) aneignen, vielleicht ein Sprachtalent, ein Musikgenie werden. Nur ist alle höhere Entwickelung nicht vom Gedächtnisse allein, sondern wesentlich auch von der Productionskraft abhängig, wovon später.

Man legt in den Lehrbüchern der Psychologie einem guten Gedächtnisse gewöhnlich fünf Vorzüge bei, nämlich Leichtigkeit (Raschheit) der Auffassung, Reichthum (großen Umfang) des Besitzes, Zuverlässigkeit (Treue) des Bewahrens, ferner Dauerhaftigkeit des Bewahrens, endlich Dienstbarkeit (Schnelligkeit) im Reproduciren. Hierbei faßt man aber offenbar den Begriff des Gedächtnisses zu weit, wie man ihn in anderer Beziehung zu eng faßt (s. oben). Denn die Auffassung und die Reproduction gehören nicht zum Gedächtnisse, das sind psychische Processe für sich, von denen der eine dem gedächtnißmäßigen Beharren vorangeht, der andere nachfolgt. Das Gedächtniß selbst ist nicht mehr und nicht weniger als die Festhaltungskraft der Seele, oder das unbewußte Beharren der einzelnen Seelengebilde; und es können ihm daher nur die Vorzüge der Treue, der Dauerhaftigkeit und des Reichthums zukommen.

c. Pflege desselben.

Wovon wird nun, abgesehen von der angeborenen Kräftigkeit der Seele, das sichere Beharren der Gebilde abhängen? — Erstens davon, daß sie gleich bei ihrer Entstehung scharf ausgeprägt und fest angeeignet werden. Auffassungen, welche flüchtig, ohne gespannte Aufmerksamkeit, im Zustande der Zerstreutheit, oder bei äußeren Störungen vollzogen werden, haben keinen sicheren Bestand; ebenso entstehen durch zu starke oder zu schwache Sinneseindrücke keine klaren und festen Gebilde; auch sind bloße Beschreibungen, Mittheilungen und Abstractionen von geringerer Frische und Haltbarkeit, als unmittelbare und concrete Auffassungen; das Neue und Auffallende ferner macht einen bleibenderen Eindruck, als das Alltägliche und Gleichgiltige.

Die geflissentliche Bemühung, gegebene Vorstellungsreihen dem Geiste fest einzuprägen, heißt das Memoriren. Ist es nur auf Aneignung der die Gedanken bezeichnenden Worte (der gesprochenen

oder geschriebenen gerichtet, so heißt es ein mechanisches, das sogenannte „Auswendiglernen". Dieses gelingt am besten, wenn sich an demselben Auge, Ohr und Sprachorgane (eigenes lautes Sprechen) gemeinsam betheiligen; übrigens prägt sich das durch Rhythmus, Reim, Alliteration u. s. w. scharf ins Gehör Fallende, also die gebundene Rede, leichter ein, als die weniger charakteristische Sprache der Prosa. — Vom mechanischen Memoriren unterscheidet man das ingeniöse, mnemonische, künstliche. Es besteht darin, daß man die einzuprägenden Vorstellungen durch Sinnbilder zu veranschaulichen und festzuhalten versucht. Man betrachte folgende Probe. „Das Todesjahr Karl's des Großen läßt sich z. B. mnemonisch merken, wenn man die 8 einer Sanduhr, die 1 einem Speer, die 4 einer Pflugschaar vergleicht, und durch die erste den Tod, die zweite den Krieg, die dritte den Frieden symbolisirt, so daß die ganze Folge den Sinn gäbe: es starb der Mann, groß in Krieg und Frieden" (Drobisch). Dieses Verfahren ist offenbar sehr weitläufig und doch wenig zuverlässig. Denn „der Mann, groß in Krieg und Frieden", muß ja nicht gerade Karl der Große sein, man könnte leicht auch an einen anderen Fürsten, etwa an Heinrich I. denken. Und so wird es auch in anderen Fällen schwer sein, die Vieldeutigkeit der Symbole zu vermeiden. Trotzdem hat man an die Ausbildung einer künstlichen Memorirkunst (Mnemonik, Mnemotechnik) viel Mühe gewendet, in der Hauptsache vergeblich, weil diese Kunst auf Zeitverschwendung hinausläuft, in keinem Falle Sicherheit gewährt, oft gar nicht anwendbar ist, überdies aber zur Oberflächlichkeit in Betreibung der Studien verleitet. — Das beste Lernen ist jedenfalls das denkende, judiciöse, logische, d. h. die Einreihung neuer Vorstellungen in den schon vorhandenen Gedankenkreis. Man soll vor Allem verstehen, was man merken will, soll es als Ganzes oder Theil, als Grund oder Folge, als Zweck oder Mittel, als ein Aehnliches oder Entgegengesetztes, als ein Unter- oder Ueber- oder Beigeordnetes u. s. w. mit dem schon Bekannten in einen Zusammenhang bringen. Ein solches Lernen kann im Gegensatze zum „Auswendiglernen" das „Inwendiglernen" genannt werden. Freilich wird durch den Hinzutritt des Denkens zum Merken die bloße Stoffaufnahme vermindert, „das Gedächtniß geschwächt," wie man

zu sagen pflegt, weil die innere Verarbeitung der Gedanken auch Zeit und Kraft in Anspruch nimmt und übrigens gegebene Vorstellungsreihen auflöst, um ihre Elemente anderweitig zu ordnen. Dies ist aber, wenn nur rechtzeitig ein gediegener Vorrath von Grunderkenntnissen erworben worden ist, keine Schädigung, sondern eine Förderung der höheren Entwickelung.

Da aber kein Seelengebilde, auch wenn es ursprünglich mit der größten Schärfe ausgeprägt worden war, für alle Zeiten in voller Frische und Ungeschwächtheit beharrt, so muß man zweitens dem Gedächtnisse durch öftere Wiederholung zu Hilfe kommen. Es ist eine alte Erfahrung, daß die Wiederholung die Mutter des Wissens sei (Repetitio est mater studiorum). Sie kann aber von zweierlei Art sein. Entweder wird nur reproducirt, was von früher her angelegt ist; oder es wird der Auffassungsact erneuert, durch den das betreffende Gebilde entstanden ist. Das Erstere ist ausreichend, wenn die früher erworbenen Vorstellungen in genügender Klarheit und Deutlichkeit bewahrt worden sind; das Letztere ist nöthig, wenn die ursprüngliche Auffassung entweder schon an sich eine mangelhafte war, oder allmälig dunkler und unbestimmter geworden ist. In jedem Falle muß jedes Seelengebilde besonders erworben, festgehalten und verarbeitet werden; eine allgemeine Gedächtnißübung gibt es nicht, kann es nicht geben, weil es keine allgemeine Gedächtnißkraft gibt. Wer Gedichte lernt, stärkt damit nicht sein Gedächtniß für Zahlen und mathematische Lehrsätze; wer historische Tabellen memorirt, stärkt dadurch keineswegs seine Kraft zur Aneignung und Festhaltung eines Systems der Botanik u. s. w.

Endlich sei gleich hier bemerkt, daß die leichte und treue Reproduction des Gedächtnißinhaltes von der ungestörten Gesundheit des gesammten Leibes- und Seelenlebens abhängt. Es ist bekannt, daß durch nervöse Krankheiten, ingleichen durch Ausschweifungen, durch übermäßige Geistesanstrengung, durch Noth und Entbehrung, durch schwere Sorgen, durch anhaltenden Gram u. s. w. das Gedächtniß, oder genauer: das Reproductionsvermögen leidet. Indem durch diese Ursachen eine, vorübergehende oder bleibende, Schädigung des Nervensystems, besonders des Gehirns herbeigeführt wird, tritt für die Seele, sei es auf einen gewissen Zeitraum oder

auf die ganze irdische Lebensdauer, ein auffallender Mangel an erregenden Elementen ein und sie kann daher ihren Inhalt nicht genügend in Bewegung setzen. Es müssen also diese Schädlichkeiten, soviel nur immer möglich, ferngehalten werden.

### §. 13. Wechsel des geistigen Lebens.

#### a. Thatsachen.*

Wir müssen jetzt eine Thatsache näher betrachten, die uns schon öfter entgegengetreten ist. In der entwickelten menschlichen Seele findet nämlich ein sehr vielfacher Wechsel zwischen Bewußtsein und Unbewußtsein statt. Eine Empfindung oder Wahrnehmung, welche wir soeben haben, geht nach kürzerer oder längerer Zeit vorüber, um einer anderen Platz zu machen; und die in uns bereits vorhandenen Vorstellungen, Stimmungen und Neigungen sind bald activ, bald passiv, treten in mannigfaltiger Folge ins offenbare Dasein hervor und wieder in den Zustand der Verborgenheit zurück. Das neugeborne Kind hat nur einen Wechsel von Sinnesacten, von Bewegung und Ruhe seiner Sinneskräfte, nicht aber einen Wechsel geistiger Functionen, weil es noch keinen inneren Besitz erworben hat. Je reicher aber die Seele an bleibenden Gebilden wird, desto mannigfaltiger werden ihre inneren Zustände und Vorgänge. Nie jedoch ist gleichzeitig ihr ganzer Inhalt bewußt, immer nur ein Theil desselben. Bald gleicht die Seele einem sturmbewegten Meere, in welchem sich Welle auf Welle drängt, bald einem ruhig dahinfließenden Bache, oder einem regungslosen Wasserspiegel. Zuweilen tauchen ganze Massen von Gebilden in uns auf, oft aber drängt *ein* Gedanke, *ein* Gefühl, *ein* Vorhaben alles Andere in den Hintergrund. Einmal zeigt das Seelenleben eine rasche, flüchtige, springende Bewegung, ein andermal einen trägen, stockenden Lauf; ja bisweilen tritt selbst im wachen Zustande eine fast völlige Gedankenlosigkeit und Apathie ein. Tiefer Schlaf, Betäubung, Ohnmacht unterbricht das Bewußtsein gänzlich; es tritt aber wieder hervor, sobald diese Zustände beseitigt sind. Ja oft wird auch im Schlafe die Seele von mancherlei Gebilden (Träumen) bewegt.

Die angedeuteten Thatsachen bedürfen einer doppelten Erklärung. Es fragt sich nämlich einerseits, wie die bewußten Seelen*acte* zu latenten Seelen*gebilden* werden, und anderseits, wie das einmal

Unerregte wieder erregt wird. Der Psychologie ist hier eine ähnliche Aufgabe gestellt, wie der Physik in Betreff des Wechsels zwischen Bewegung und Ruhe. Wenn ein bewegter Körper in den Zustand der Ruhe, ein ruhender Körper in den Zustand der Bewegung übergeht, so muß in jedem der beiden Fälle irgend eine Ursache der Zustandsveränderung vorhanden sein. Aehnlich wird es sich mit dem zweiseitigen Wechsel zwischen Bewußtsein und Unbewußtsein verhalten. Man hat nun von je her den Uebergang latenter Seelengebilde in den Zustand der Erregtheit (die Reproduction) durch die Annahme einer sogenannten „Erinnerungskraft" zu erklären versucht; daß aber auch das umgekehrte Geschehen, nämlich das Unbewußtwerden des Bewußten, einer Erklärung bedürfe, ist der älteren Psychologie entgangen. Sie hätte consequenter Weise ihrer Erinnerungskraft eine Kraft des Vergessens an die Seite stellen sollen; freilich würde die letztere ebensowol eine Erdichtung sein, wie die erstere.

b. Erklärung des Unbewußtwerdens.

Da das ganze Seelenleben durch zweierlei Factoren, durch äußere Reize und innere Kräfte, bedingt wird, so muß die Ursache sowol des Unbewußtwerdens als auch der Reproduction der Seelengebilde entweder in den sinnlichen Reizen, oder in den psychischen Kräften, oder in beiden liegen. In der That ist das Letztere der Fall. Empfindungs- oder Wahrnehmungsacte entstehen dann, wenn entsprechende Reize auf empfängliche Vermögen wirken; und Empfindungs- oder Wahrnehmungsacte dauern als solche so lange fort, als entsprechende Reize auf empfängliche Vermögen wirken. Lenkt man die Aufmerksamkeit von einem soeben aufgefaßten Objecte auf ein anderes, so hört in der Regel die zuerst entstandene Sinneswahrnehmung auf, und eine neue tritt an ihre Stelle. Doch kann auch trotzdem, daß ein gewisser Eindruck aufhört, die einmal entstandene Empfindung oder Anschauung als solche noch eine Weile fortbestehen (Nachempfindung, Nachbild). Man kann sich dies (materialistisch) dadurch erklären, daß der im Gehirn hervorgerufene Erregungszustand einige Zeit andauere, allmälig schwächer werde und endlich ganz aufhöre, womit dann die Empfindung oder Wahrnehmung gänzlich schwinde; oder (spiritualistisch) dadurch, daß die betreffenden Seelenelemente so lange erregt (activ) bleiben, als sie den aufgenommenen Reiz in einer gewissen Fülle festhalten, daß derselbe aber

allmälig theilweise auf andere, nicht direct gereizte, Seelenelemente übergehe, wodurch die ursprünglich getroffenen Seelenelemente nach und nach zur Ruhe kommen, also die active Empfindung oder Wahrnehmung aufhöre. Nach der letzteren Hypothese wäre anzunehmen, daß sich die Seelenelemente ein gewisses Reizquantum fest aneignen, wodurch eben bleibende Gebilde zu Stande kämen; das theilweise Entschwinden des Reizes hingegen wäre die Ursache, daß die Seelenacte zu latenten Seelengebilden werden, und daß die letzteren bei der Reproduction nicht mehr die volle ursprüngliche Frische zeigen. So faßt Beneke die Sache auf, wobei er freilich die unhaltbare Annahme macht, daß die äußeren Reize als solche (als Licht, als Schallwellen u. s. w.) in die Seele gelangen.

Wie nun Empfindungen und Wahrnehmungen durch das Aufhören, beziehentlich durch das theilweise Entschwinden der Reize latent werden können, so auch durch den Verbrauch der auffassenden Kräfte. Nicht blos der Körper, auch der Geist ermüdet durch Thätigkeit. Dies zeigt sich nicht allein dann, wenn ein Sinn längere Zeit besonders stark in Anspruch genommen wird, wenn wir ein Concert anhören, eine Gemäldesammlung betrachten u. s. w., sondern es zeigt sich auch am Ende jedes thätig vollbrachten Tages: wir sind abgespannt, erschöpft, äußeren Eindrücken kaum noch zugänglich, die Activität hört nach und nach auf, und endlich unterbricht der Schlaf das Bewußtsein gänzlich. Man kann nun annehmen, daß durch psychische Thätigkeit entweder die Hirnzellen ihre Erregbarkeit, oder die Seelenelemente ihre Empfänglichkeit verlieren, weil sie durch die aufgenommenen Reize gesättigt und zu festen Gebilden geworden seien. Uebrigens sind beide Annahmen nicht unvereinbar, indem ja die geistige Ermüdung theils in physischen, theils in psychischen Ursachen begründet sein kann. In Rücksicht auf die letzteren müßte angenommen werden, daß die Wiederherstellung der Activität des Geistes durch Erholung und Schlaf darauf beruhe, daß sich einerseits neue Seelenelemente anbilden, und daß anderseits bereits früher vorhandene wieder activ werden können, sofern sie den aufgenommenen Reiz theilweise oder gänzlich verlieren (Beneke).

Ebenso wie das Sinnesleben zu Zeiten theilweise oder gänzlich aufhört, so auch das innere Geistesleben. Auch bereits vorhandene

und momentan erregte Seelengebilde (Anschauungen, Begriffe, Stimmungen, Bestrebungen u. s. w.) sinken zu Zeiten ins Unbewußtsein zurück. Dies muß gleichfalls eine Ursache haben. Und zwar werden wir annehmen müssen, daß jedes Gebilde seine Erregtheit verliere, sobald weder ein erregender Reiz noch ein erregendes Seelenelement mehr auf dasselbe wirkt. In jedem Falle ist der Wechsel des menschlichen Bewußtseins ohne die Annahme lebendiger Kräfte („beweglicher Elemente" nach Beneke) schlechthin unerklärlich, denn aus nichts wird nichts; und diese lebendigen Kräfte können offenbar nur in den unmittelbar auf die Seele wirkenden Erregungszuständen des Gehirns und in den noch nicht oder nicht mehr gebundenen (also freien) Seelenelementen gefunden werden. Indem wir nun diese Factoren des geistigen Lebens an die Stelle der sogenannten „Erinnerungskraft" setzen, wird das Unbewußtwerden des Bewußten ebenso erklärlich, wie der umgekehrte Vorgang.

c. Erklärung der Reproduction.

Was den letzteren, also das Wiederbewußtwerden des Unbewußten betrifft, so unterscheidet man die willkürliche von der unwillkürlichen Reproduction. Die unwillkürliche findet dann statt, wenn ein latentes Seelengebilde durch einen Sinnesreiz wieder erregt wird. Ein sehr vielfach in Anwendung kommendes Weckungsmittel ist die Sprache (in Wort und Schrift). Gehörte oder gelesene Worte und Sätze rufen in uns diejenigen Vorstellungen wieder hervor, die wir früher gewonnen und mit den entsprechenden Ausdrücken in Verbindung gesetzt haben. Ebenso weckt der Anblick bekannter Physiognomieen und sonstiger Objecte, ein bekannter Geschmackseindruck u. s. w., die durch frühere Wahrnehmung entstandenen und in der Seele aufbewahrten Gebilde. Und zwar geschieht die durch äußere Eindrücke bewirkte (unwillkürliche) Reproduction in der gesunden und nicht zu sehr ermüdeten Seele stets sicher und bestimmt; der Anblick einer Rose oder das Wort Rose erweckt in uns eben die Vorstellung Rose, nicht etwa die Vorstellung Eiche oder Löwe u. s. w. Ist eine Vorstellung noch gar nicht vorhanden, so kann sie natürlich auch durch das Wort nicht geweckt werden; das letztere ist dann ein bedeutungsloser Schall.

Unsicherer als die unwillkürliche ist die willkürliche Reproduction, welche durch innere Kräfte (bewegliche Seelenelemente) geschieht. Denn wir müssen oft lange nachsinnen, ehe uns die gerade gewünschte Vorstellung oder das gerade gewünschte Wort beifällt, trotzdem, daß wir wissen, das Gesuchte sei wirklich in uns vorhanden; statt seiner gelangt aber bisweilen allerlei Unpassendes zum Bewußtsein. Offenbar folgen die freien Seelenelemente nicht immer einer bestimmten Direction, und so rufen sie oft ganz unerwartete Reproductionen hervor, die man „unwillkürliche Einfälle" nennt. Uebrigens lehrt die Erfahrung, daß beiderlei Weckungselemente, äußere und innere, vielfach zusammenwirken. Indem wir durch eigene Selbstthätigkeit unseren Gedankenkreis mannigfaltig bewegen, dringen zugleich verschiedene Sinneseindrücke bald mächtiger bald leiser auf uns ein. Namentlich wird unsere geistige Regsamkeit fortwährend mitbedingt durch allerlei unbestimmte Licht- und Schallreize, deren Bedeutung wir erst dann spüren, wenn sie uns entzogen werden, wenn es plötzlich dunkel oder still um uns wird, wenn etwa eine Wolke das Tageslicht verdrängt, die tickende Uhr zum Stehen kommt u. s. w. Wir hatten vorher die auf uns einwirkenden Reize nicht bemerkt, bemerken nun aber den Mangel derselben. Offenbar wird auch der Gedankenlauf eines Schülers oder eines Examinanden theils von außen her (durch Lehrthätigkeiten, durch Prüfungsfragen u. s. w.), theils von innen her (durch Nachdenken, Sichbesinnen u. s. w.) geleitet. Also nicht durch ein eigenthümliches Seelenvermögen wird der Wechsel des Bewußtseins bewirkt, sondern durch bestimmte sinnliche und geistige Elemente, welche als bewegliche und bewegende Kräfte das Seelensein in Erregung versetzen. Durch ihre Ausgleichung (Uebertragung) von einem Gebilde zum anderen wird jenes latent, dieses activ, und indem sie allmälig an schon vorhandene Seelengebilde gebunden werden, tritt zeitweilig völliges Unbewußtsein (Schlaf) ein. Die Träume würden sich hiernach dadurch erklären, daß während des Schlafes die etwa noch vorhandenen oder neu entstandenen Erregungselemente weckend auf verschiedene Seelengebilde wirkten. Wollte man die angedeuteten Vorgänge durchaus materialistisch erklären, so dürfte die rein innerliche, namentlich die willkürliche Reproduction räthselhaft bleiben.

Statt Reproduction sagt man bisweilen „Erinnerung“. Beide Ausdrücke sind aber nicht völlig gleichbedeutend, jener ist allgemeiner als dieser. Die Erinnerung ist eine solche Reproduction, bei welcher das wiedererneute Seelengebilde als ein persönliches Erlebniß der Vergangenheit erscheint, indem zugleich die Umstände (Veranlassung, Zeit, Ort u. s. w.), unter denen es entstand, sich vergegenwärtigen; die Erinnerung ist also eine specielle und individuelle, mit subjectivem Antheil vollzogene Reproduction. So bemerkt z. B. Recha in Lessing's „Nathan“, nachdem sie gesagt hat, daß sie ihr Wissen dem lebendigen Unterrichte ihres Vaters verdanke: „Und könnte bei dem Meisten Dir noch sagen, wie, wo, warum er mich's gelehrt.“

d. Praktische Folgerungen.

Daß nur producirt werden kann, was in der Seele vorhanden ist, leuchtet unmittelbar ein. Daher wird die Gestalt, in welcher die Seelengebilde sich erneuern, vor Allem von ihrer ursprünglichen Beschaffenheit und von der Treue ihres unbewußten Beharrens (vom „Gedächtniß“) abhängen. Das Zustandekommen der Reproduction selbst aber hängt von der Art und dem Maße der erregenden Elemente ab. Es kann Jemand einen sehr reichen Wissensschatz in sich tragen und doch zu Zeiten nichts davon an den Tag legen, indem entweder die entsprechende äußere Anregung fehlt, oder eine große Abspannung des Geistes stattfindet. Wer im Begriffe ist, seine intellectuelle Leistungsfähigkeit auf die Probe zu stellen, etwa eine Rede zu halten, eine Prüfung zu bestehen u. s. w., der darf sich vorher nicht übermäßig anstrengen, weil er dadurch jene elementarischen Seelenkräfte verbrauchen würde, welche im entscheidenden Augenblicke seinen Gedankenvorrath in Bewegung setzen sollen. Wichtig ist überdies für eine ungestörte Reproduction die Ruhe des Gemüthes, die Vermeidung aller äußeren und inneren Störungen, besonders das Freisein von Angst und leidenschaftlicher Erregtheit. Alle nicht zur Sache gehörenden Gedanken, Stimmungen, Besorgnisse u. s. w. gefährden den Erfolg eines bestimmten Reproductionsversuches, weil sie den rechten Vorstellungen die erregenden Elemente entziehen. Aehnliche Verhältnisse kommen auch im täglichen Leben vielfach vor. Wenn zwei Personen über irgend einen Gegenstand, einen wissenschaftlichen, politischen, religiösen u. s. w.

verschiedener Meinung sind und nun eine gegenseitige Verständigung versuchen, so geht der Gedankenaustausch sehr häufig in einen leidenschaftlichen und erfolglosen Streit über, indem ein Jeder sein bereits fertiges Urtheil mit solcher Zähigkeit festhält, daß er kaum die Worte, geschweige denn die Ansichten des Anderen auffaßt; statt eines innerlich zusammenhängenden Dialogs entwickeln sich dann zwei Monologe, welche in den Wind geredet werden. Wenn der Eine nicht die Vorstellungen in sich reproducirt, welchen der Andere Ausdruck gibt, wenn die ruhige Besinnung durch starre Meinungen (Vorurtheile), durch herrschende Leidenschaften oder heftige Affecte verhindert wird, so kann auch keine Ueberlegung und keine Klärung der Gedanken Platz greifen.

Aehnliches zeigt sich häufig im Wollen und Thun des Menschen. Oft geht dasselbe aus einseitiger Erregtheit einer bestimmten Begierde oder Abneigung hervor und tritt dann in Widerspruch mit dem besseren Wissen und Willen des Urhebers. Alle Lebensklugheit, alle menschlichen Gefühle, alle sittlichen Grundsätze werden bisweilen durch die momentane Alleinherrschaft einer Bestrebung in den Hintergrund gedrängt, und so entstehen thörichte Anschläge und verwerfliche Handlungen. Man sagt dann wol: „der Mensch ist mit Blindheit geschlagen," eben weil seine vernünftigen Einsichten im Unbewußtsein verharren. Das Denken, Fühlen, Wollen und Thun des Menschen wird nicht bestimmt durch das, was latent in ihm ist, sondern durch das, was in ihm zur Erregung kommt. Und eben hieraus ergibt sich die unermeßliche Wichtigkeit des reproductiven Seelenlebens für die Intelligenz, wie für das Gemüth und die Moralität des Menschen. Dieses Verhältniß gewinnt noch dadurch an Bedeutsamkeit, daß die Reproduction nicht blos momentane, sondern auch dauernde Folgen hat. Jedes Seelengebilde nämlich, sei es ein Gedanke, eine Stimmung, ein Streben, wird um so stärker, je öfter es zur Erregtheit (Activität) gelangt. Alle herrschenden Vorstellungskreise verdanken ihre Klarheit und Geläufigkeit, alle constanten Gemüthsstimmungen ihre Intensität, alle herrschenden Grundsätze ihre stete Gegenwart ihrer oft wiederholten Erneuerung. Nur durch diese wächst das Gute wie das Schlimme im Menschen zur Macht empor, alles Vernünftige, Edle und Schöne, aber auch aller Wahn, alle Einbildungen, alle Grillen, alle thörichten

Liebhabereien, alle Leidenschaften und Laster. Zur Erklärung dieser Thatsache werden wir annehmen müssen, daß jene lebendigen Kräfte (Reize und Seelenelemente), von welchen die Seelengebilde in Erregung versetzt werden, mit denselben verschmelzen und eben dadurch den Gebilden selbst auf die Dauer eine größere innere Stärke und Erregbarkeit (Bewußtseinsnähe) verleihen.

### §. 14. Verknüpfung der Seelengebilde zu Gruppen und Reihen.

#### a. Verknüpfungsverhältnisse.

Das reproductive Geistesleben zeigt zwar nicht immer, aber doch in vielen Fällen eine gewisse Regelmäßigkeit. Bisweilen wissen wir nicht, warum uns gerade dieses oder jenes einfällt; oft aber erkennen wir in dem Wechsel unseres Bewußtseins einen stetigen Zusammenhang und eine bestimmte Richtung. Und wenn wir die Geistesverfassung einer bestimmten Person kennen, so können wir leicht voraussehen, welchen Gedankenlauf in dieser Person ein Wort, ein Vorfall, kurz eine äußere Anregung hervorrufen werde. Denn oft genügt ein einziger Anstoß, um ganze Gruppen und Reihen von Seelengebilden zu wecken.

Dies wäre nicht möglich, wenn die einzelnen Seelengebilde durchaus von einander abgesondert (isolirt) wären. Das geistige Leben würde sich dann in lauter zufällige Einzelacte zersplittern. So ist es aber nicht. Unsere Vorstellungen, Stimmungen und Bestrebungen gehen unter sich mannigfaltige Verknüpfungen (Associationen) ein. Die Verhältnisse, in denen dies geschieht, hat man Associationsgesetze genannt. Die Verknüpfungen selbst können entweder durch Auffassung oder durch Reproduction entstehen, d. h. sie können entweder gleich ursprünglich in der äußeren oder inneren Anschauung gegeben sein, oder erst durch den nachträglichen Zusammentritt verschiedener Seelengebilde zu Stande kommen. Man hat bald eine größere, bald eine geringere Anzahl von Verknüpfungsverhältnissen (Associationsgesetzen) aufgeführt, so namentlich die folgenden sieben: Gleichzeitigkeit, Aufeinanderfolge, Aehnlichkeit, Contrast, räumliches Zusammensein, Ding und Eigenschaft (Substanz und Accidens), Causalität (Ursache und Wirkung). Hiernach würden Gebilde (Anschauungen, Gefühle, Bestrebungen u. s. w.), welche gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander entstehen

oder reproducirt werden, sich mit einander verbinden, ingleichen solche, welche einen sehr ähnlichen oder einen entgegengesetzten Inhalt haben, ferner die Auffassungen dessen, was in einem begrenzten Raume neben einander ist oder geschieht, insbesondere die mannigfaltigen Merkmale und Bestandtheile zusammengesetzter Objecte, endlich die Vorstellungen von Thatsachen mit den Vorstellungen ihrer Ursachen und Wirkungen. Und die so entstandenen Gruppen und Reihen von Seelengebilden würden sich erhalten und bei gegebener Veranlassung reproduciren, indem die Erregung eines ihrer Glieder sich auf die übrigen Glieder fortpflanzte.

Diese Theorie ruht ohne Zweifel auf einer guten Grundlage, leidet aber in der Durchführung an mehreren Mängeln. Vor Allem fällt es auf, daß die nebeneinander hingestellten Verknüpfungsverhältnisse theilweise zusammenfallen, weshalb man sie auf eine geringere Anzahl zurückführen kann. Will man aber einmal auf logische Strenge verzichten, so lassen sich zu den angeführten Associationsgesetzen noch andere hinzufügen, z. B. die Verbindung zwischen Begriff und Wort, zwischen Sache und Zeichen. Sodann sind die namhaft gemachten Verknüpfungsverhältnisse zum Theil unsicher, und sie können in so fern nicht als „Gesetze" bezeichnet werden. Wenn wir uns z. B. ein Pferd vorstellen, so braucht uns deshalb nicht die ähnliche Vorstellung Zebra in den Sinn zu kommen; wenn wir etwas Weißes, z. B. Schnee sehen, so brauchen wir nicht auch an etwas Schwarzes, z. B. an Ruß zu denken; wenn wir einen Ziegel vom Dache fallen sehen, so muß uns nicht nothwendig die Lehre von der Schwerkraft in Erinnerung kommen, oder der Gedanke beigehen, daß Jemand beschädigt werden könnte u. s. w. Wahr ist aber anderseits, daß die angedeuteten Gedankenverknüpfungen manchmal wirklich eintreten, ebenso daß bisweilen eine Landschaft, die wir zum ersten Male sehen, uns eine ähnliche, die wir bereits kennen, vergegenwärtigt, die Physiognomie oder Stimme einer uns fremden Person das Andenken an einen Freund in uns erneuert, daß uns ferner der Anblick von Reichthum und Luxus an Armuth und Entbehrung erinnern kann, daß wir in der Krankheit oft des Werthes der Gesundheit gedenken, daß uns die Vorstellung eines Ereignisses (etwa der Kreuzzüge) leicht an die Veranlassungen und Folgen desselben erinnert u. s. w.

b. Allgemeines Associationsgesetz.

Besonders wirksam erweisen sich für die Association und Reproduction die Verhältnisse der Gleichzeitigkeit und der unmittelbaren Aufeinanderfolge. Werden wir z. B. an eine Stadt erinnert, in der wir früher unseren Wohnsitz hatten, oder die wir auf einer Reise genauer kennen gelernt haben, so vergegenwärtigen wir uns ihre Lage, ihre Straßen und Plätze, ihre hervorragendsten Gebäude u. s. w., gedenken ferner der Menschen, mit denen wir dort verkehrt, des Guten und Schlimmen, das wir dort erfahren, der Bestrebungen, denen wir uns dort hingegeben, der Thaten, dir wir dort vollbracht haben u. s. w. Es reproducirt sich also in uns eine große Menge der mannigfaltigsten Gebilde, welche theils gruppenweise, theils reihenweise mit einander verknüpft sind, je nachdem das Leben sie nebeneinander oder nacheinander erzeugt hat. Hiermit ist in der That das einzige durchgreifende Associationsgesetz bezeichnet. Seelengebilde, welche gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander entstehen oder reproducirt werden, verbinden sich miteinander; im ersteren Falle treten sie zu einer Gruppe, im anderen zu einer Reihe zusammen. Es ist dies in so fern nur ein Associationsgesetz, als auch die ununterbrochene Aufeinanderfolge sich auf Gleichzeitigkeit zurückführen läßt. Denn jene findet nur dann statt, wenn der Endpunkt eines gegebenen Bewußtseinsactes mit dem Anfangspunkte eines neuen Bewußtseinsactes zusammenfällt, und nur in diesem Falle entsteht eine Reihenverknüpfung. Ob zwischen mehreren Seelengebilden ein innerer (logischer) Zusammenhang (eine Aehnlichkeit, ein Contrast, eine Causalität u. s. w.) stattfinde, dies ist für die Association nicht wesentlich. Unvergleichbares kann sich so gut verbinden, wie Vergleichbares. Daß z. B. Jemand bei der Erinnerung an eine Stadt in üble Stimmung geräth, braucht nicht in dem Wesen der Stadt selbst zu liegen, es kann seinen Grund lediglich in den Unannehmlichkeiten haben, die ihm gerade dort widerfahren sind; und wenn Jemand durch den Gesang eines Liedes an die Umstände erinnert wird, unter denen er es zum ersten Male hörte, so erklärt sich dies lediglich aus seinen speciellen Erlebnissen. Allgemein giltig ist nur die Regel, daß Seelengebilde, welche sich associiren sollen, im Bewußtsein zusammentreffen müssen, daß also diejenigen,

welche weder bei der Entstehung noch bei der Reproduction einander berühren, von einander isolirt bleiben.

c. Gruppen.

Nun entstehen allerdings gewisse Associationen bei normaler Geistesentwickelung mit Naturnothwendigkeit, weil sich sowol der äußeren als auch der inneren Auffassung zusammengesetzte Objecte und zusammenhängende Vorgänge darbieten. Ein Apfel z. B. kann rund, roth, säuerlich, kalt, wolriechend sein, also sehr verschiedene Sinneseindrücke hervorrufen, die sich zu einer Objectsvorstellung verknüpfen; an einem Baume können wir gleichzeitig Stamm, Aeste, Blätter, Früchte u. s. w., an einem Menschen Kopf, Augen, Stirne, Nase, Arme u. s. w. wahrnehmen, und so prägen sich dem Geiste allerlei Anschauungsgruppen ein. Auch in unserem eigenen Inneren gewahren wir eine Vielheit von Gedanken, Gefühlen, Bestrebungen u. s. w., und die Selbstvorstellung ist daher ein höchst zusammengesetztes Gruppengebilde, welches wir weiter unten näher betrachten werden. Mit einem Worte: indem der Geist das constante Zusammensein mehrerer Eigenschaften und Bestandtheile in einer Einheit, also die Gegenstände mit ihren Merkmalen auffaßt, gewinnt er Gruppen von Vorstellungen, mit denen oft zugleich Empfindungen, Gefühle, Begehrungen, Widerstrebungen verbunden sind. Und wird eine Vielheit von Dingen, welche nicht innerlich zusammenhängen, aber räumlich bei einander sind, gleichzeitig aufgefaßt, so entsteht ebenfalls eine Vorstellungsgruppe. Das Gleiche geschieht, wenn ein Laut mit dem entsprechenden Buchstaben, ein Gegenstand mit seiner Benennung, ein Ton mit seiner Note, eine Versform mit ihrem metrischen Schema im Bewußtsein zusammengegeben wird. Was die Natur, die Kunst, die Sitte, die Mode u. s. w. miteinander in Verbindung bringt, kann in der Auffassung verknüpft werden und im Gedächtnisse vereinigt bleiben. Daher können selbst fehlerhafte Gedankenverbindungen nicht nur entstehen, sondern auch fortdauern, selbst dann noch fortdauern, wenn ihnen die richtige Einsicht gegenübergetreten ist. Wir wissen uns sehr wol noch mancher Irrthümer zu erinnern, von denen wir uns bereits längst losgemacht haben, und nicht selten wird das Gemüth noch von Vorurtheilen und Wahngebilden bewegt, die der besonnenen Ueberlegung nicht mehr Stand halten. „Der Aberglaub',

in dem wir aufgewachsen, verliert, auch wenn wir ihn erkennen, darum doch seine Macht nicht über uns. Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten." (Lessing, „Nathan".)

d. Reihen.

Von den Vorstellungsreihen entstehen mit objectiver Nothwendigkeit und beharren mit großer Sicherheit diejenigen, welche dem ursächlichen (inneren) Zusammenhange des Geschehens entsprechen. Am unmittelbarsten nehmen wir diesen Zusammenhang in uns selbst wahr, in den Empfindungen als Folgen äußerer Eindrücke, in den Handlungen als Wirkungen unseres Willens u. s. w. Dann aber betrachten wir auch äußere Vorgänge, wenn sie stets aufeinander folgen, wie das Aufgehen der Sonne und das Tagwerden, als ursächlich verknüpft. So entstehen alle Begriffe von Naturgesetzen, von der allmäligen Entwickelung der Pflanzen und Thiere, von den Altersstufen des Menschen, vom Verlaufe der Krankheiten u. s. w. Schon im Säuglinge macht sich die Reihenbildung geltend. Wenn er Schmerz empfindet, so schreit er; wenn er schreit, so eilt man ihm zu Hilfe. Allmälig wird ihm dies bemerklich, und er schreit nun nicht mehr blos mechanisch (in Folge eines Reflexes), sondern in dem Bestreben, seinen Wünschen Befriedigung zu verschaffen. Als Vorstellungsreihen prägen sich ferner ein die Töne einer Melodie, die Worte eines Gedichtes, die auf- und absteigende Folge der Zahlen u. s. w. Auch ganze Gruppen von Seelengebilden können sich aneinander reihen, wie uns die Erinnerung an unseren eigenen Lebenslauf, oder die Reproduction eines Abschnittes aus der Weltgeschichte zeigen kann. Wir vergegenwärtigen uns dabei das Vielfache, welches gleichzeitig war oder geschah, und auch das Vielfache, welches aufeinander folgte. Man kann solche Zusammenbildungen Gruppenreihen nennen.

Aus allem Gesagten geht hervor, daß die Association der Seelengebilde, d. i. die Bildung von Gruppen und Reihen, nicht erst das Werk freithätiger Geistesarbeit, des Denkens und Phantasirens ist, sondern schon durch Auffassung und Reproduction zu Stande kommt. Zwar ist auch die productive Geistesthätigkeit eine Zusammenbildung vorhandener Elemente; aber bei ihr ist die innere Beschaffenheit der gegebenen Elemente, ihre gegenseitige Verwandtschaft maßgebend. Die Association dagegen ist ein mehr

äußerlicher (mechanischer) Vorgang, eine Verknüpfung von Seelengebilden nicht durch ihre Wahlverwandtschaft, sondern durch ihr thatsächliches Zusammentreffen im Bewußtsein.

c. Association und Reproduction.

Die in einer Seele entstandenen Associationen sind es nun, welche die Richtung der Reproduction bestimmen. Es gilt dabei das Gesetz: Von jedem erregten Seelengebilde aus wird dasjenige geweckt, welches mit dem ersteren am innigsten verbunden ist. Daher kann ein und derselbe Eindruck in dem Einen diese, in dem Anderen jene Vorstellungen, Gefühle u. s. w. reproduciren, je nach der verschiedenen Geistesverfassung der Personen; hieraus erklärt sich auch zum Theil die sehr verschiedene Wirkung einer und derselben Rede auf verschiedene Zuhörer. Wenn wir ferner den Verlauf eines von mehreren Personen geführten Gesprächs beobachten, so bemerken wir nicht selten einen großen Wechsel des Gesprächsstoffes und oft ein gänzliches Abgehen der Unterhaltung von ihrem Ausgangspunkte. Dies kommt daher, daß die Ideenassociationen der verschiedenen Gesprächstheilnehmer weckend ineinander greifen. Ein einziger Ausdruck kann in verschiedenen Hörern sehr Verschiedenes reproduciren. Es werde z. B. das Wort „Bürger" ausgesprochen. Dem Einen fallen vielleicht die entsprechenden Ausdrücke aus dem Lateinischen, Französischen, Englischen u. s. w. ein, und er ergeht sich in sprachlichen Betrachtungen; der Andere denkt an einen bekannten deuschen Dichter, an seine Lebensschicksale und Leistungen, an sein Verhältniß zum Hainbund, zu Schiller u. s. w.; der Dritte vergegenwärtigt sich die Lebensweise, die Gewerbe, die historische Bedeutung des Bürgerstandes, er gedenkt vergleichend des Bauern- und Ritterstandes, stellt sociale, politische, volkswirtschaftliche Erörterungen an u. s. w. Es kommt eben darauf an, welche Gedankenkreise in einem jeden entstanden und herrschend geworden sind. Hierauf beruht auch die Wirkung der sogenannten „Anspielungen". Ein Wort kann den Einen gleichgiltig lassen, den Anderen im tiefsten Inneren bewegen; es kommt darauf an, was in einem Jeden an diesem Worte hängt. Der gesellige Tact erfordert deshalb die Vermeidung von Ausdrücken, welche eine verletzende Beziehung haben, eine kränkende Erinnerung

hervorrufen können. Ein Sprichwort sagt: „Im Hause des Gehenkten soll man nicht vom Stricke reden."

Schließlich bedarf es kaum noch der Bemerkung, daß die Bedeutung der Association darin besteht, daß sie der Zersplitterung und Zerstreutheit des geistigen Lebens vorbeugt, indem sie Ordnung, Zusammenhang und Concentration in dasselbe bringt. Den Grund aller Associationen werden wir darin suchen müssen, daß ein Theil der beweglichen Factoren aller geistigen Thätigkeit, also freie Reize und freie Seelenelemente, die realen Bande der Gruppen und Reihen bilden und hierdurch anderen freien Elementen die Bahn ihrer weckenden Wirkung vorzeichnen. Die Ausgleichung (Uebertragung) der in der Seele beweglich gegebenen Elemente wäre hiernach derjenige Proceß, durch welchen alle Verknüpfungen und alle Reproductionen erfolgten.

## §. 15. Innere Wahrnehmung.

### a. Thatsachen.

Im Verlaufe unserer bisherigen Erörterungen sind wir wiederholt darauf hingewiesen worden, daß die Seele nicht blos Aeußeres, sondern auch das wahrnimmt, was in ihr selbst ist und geschieht. Da hierbei offenbar ebenfalls dem Aufgefaßten eine auffassende Kraft gegenübersteht, so nahm die ältere Psychologie, nach Analogie der äußeren Sinne, einen „inneren Sinn" an, welchen sie als das Organ betrachtete, mittels dessen wir von unseren eigenen Seelenthätigkeiten, unseren inneren Zuständen, unseren Vorstellungen, Gefühlen, Bestrebungen u. s. w. Kenntniß erhielten. Nun kann man zwar diese Ansicht nicht als eine durchaus grundlose betrachten. Denn allerdings gibt es ebensowol eine innere als eine äußere Wahrnehmung, und jene setzt so gut wie diese nicht nur wahrnehmbare Objecte, sondern auch wahrnehmende Kräfte voraus. Aber die Vermögen der inneren Wahrnehmung sind nicht angeboren, wie die eigentlichen Sinne; sie entstehen erst in Folge der Entwickelung der Seele. Auch gibt es keine innere Wahrnehmung, so lange die Seele noch keinen Inhalt von den Sinnen her erhalten hat; die Seele an sich, die unerregte und leere Seele, wird nicht wahrgenommen, sondern nur ihre Processe und Gebilde. Ferner gibt es nicht blos einen inneren Sinn, ein Gesammtvermögen der inneren Auffassung, sondern so viele, als es Processe,

Bildungsformen und Verhältnisse in der Seele gibt. Der Sehende weiß, was sehen heißt, nicht aber der Blinde; der letztere kann jedoch recht wol wissen, was hören heißt. Ferner: nur wer schon öfters etwas gemerkt, sich an etwas erinnert hat, weiß, was merken, sich erinnern heißt, was Gedächtniß, was Erinnerung ist; nur wer schon öfters empfunden, gefühlt, gedacht, gewollt, widerstrebt hat, weiß, was Empfindung, Gefühl, Denken, Wollen, Widerstreben ist. Nur wer klare und deutliche, aber auch dunkle und verworrene Vorstellungen, starke und beharrliche, aber auch schwache und wechselvolle Gefühle und Bestrebungen hat, oder gehabt hat, weiß, was Klarheit und Dunkelheit, Deutlichkeit und Verworrenheit, Stärke und Beharrlichkeit, Schwäche und Veränderlichkeit in der Seele ist. Mit einem Worte: jede Art des Seins und Geschehens in der Seele kann nur dann aufgefaßt werden, wenn diese Art des Seins oder Geschehens bereits thatsächlich gegeben ist. Wer nicht denkt, weiß nicht, was Denken heißt, wer keinen Charakter hat, weiß nicht, was Charakter ist, wer noch nie gehaßt hat, weiß nicht, was Haß ist, wer sich nie gefürchtet hat, weiß nicht, was Furcht ist, wer nie gelitten hat, weiß nicht, was Leiden ist u. s. w. „Wer nie sein Brot mit Thränen aß, wer nie die kummervollen Nächte auf seinem Bette weinend saß, der kennt euch nicht ihr himmlischen Mächte.“ (Goethe.)

b. Erklärung.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß wir an die Stelle des sogenannten „inneren Sinnes“ die psychologischen Begriffe zu setzen haben. Sie sind die Organe, durch welche die innere Wahrnehmung zu Stande kommt, indem sie den gerade sich vollziehenden Seelenacten oder reproducirten Seelengebilden als Maßstäbe gegenübertreten. Natürlich kann jeder psychologische Begriff nur dasjenige auffassen und deuten, was ihm gleichartig ist. Ein Sehact erhält seine Deutung nur durch den Begriff des Sehens, ein Urtheil durch den Begriff des Urtheils, ein Irrthum durch den Begriff des Irrthums, ein Affect durch den Begriff des Affectes u. s. w. Nun können aber die psychologischen Begriffe eine sehr verschiedene Ausprägung haben; ursprünglich dunkle und schwankende Ahnungen, erheben sie sich nur allmälig und durch unzählige Zwischenstufen hindurch zu klaren und bestimmten Erkenntnissen.

Hiernach ist denn auch die innere Wahrnehmung je nach der Bildungsstufe des Menschen mangelhafter oder vollkommener. Ohne Zweifel hat das Kind schon bei seinen ersten Empfindungen eine leise Ahnung von seinem eigenen Seelensein; indem nun bei vielfacher Wiederholung gleicher Acte immer die Ergebnisse der früheren zu den späteren hinzutreten, das Gleiche mit dem Gleichen verschmilzt, erhält das Neue durch das Alte eine immer klarere Auslegung, jenes wird durch dieses immer schärfer als ein schon Bekanntes wahrgenommen. Und so entsteht im Kinde allmälig die Einsicht: Ich sehe, höre, fühle, merke, erinnere mich, will, denke, bin folgsam, leichtsinnig, vorsichtig, dienstfertig, ungefällig u. s. w. Die sprachlichen Ausdrücke für diese psychischen Verhältnisse entlehnt es aus der Rede seiner Umgebung. Auf diese Weise entwickeln sich nach und nach die Elementarkenntnisse vom geistigen Leben, welche ebenso wie die Kenntnisse von der Außenwelt in der Seele beharren (ein Gedächtniß haben), reproducirt werden können, zu Gruppen und Reihen verknüpft, zu Begriffen, Urtheilen, Schlüssen und Lehrsystemen oder zu Phantasiegebilden verarbeitet werden können. Und so schafft die innere Wahrnehmung die Grundlage für alle Wissenschaften vom geistigen Leben: für die Psychologie, Logik, Ethik u. s. w., welche ohne jene ebenso unmöglich wären, wie die Wissenschaft von der äußeren Natur ohne die äußere Wahrnehmung. Die innere Wahrnehmung liefert aber auch das Material für alle Charakterzeichnungen und Schilderungen psychischer Verhältnisse, insbesondere für die Schöpfungen des dichterischen Genius, namentlich auf dem Gebiete der dramatischen Poesie. Endlich ist die innere Wahrnehmung die Vorschule für praktische Menschenkenntniß, sie gibt die Gesichtspunkte für die Beurtheilung der uns im Leben begegnenden Personen: „Willst du die Andern verstehn, blick in dein eigenes Herz.“ (Schiller.) Mancher blickt freilich vergebens hinein, weil nichts darin ist.

#### c. Einwände.

Es ist behauptet und vielfach nachgesprochen worden, die innere Wahrnehmung sei nicht nur schwierig, sondern ihrem ganzen Wesen nach unzuverlässig, und sie könne auch bei aller möglichen Vervollkommnung kein treues Bild des geistigen Lebens geben. Denn die Vorgänge in uns seien äußerst flüchtig und wechselvoll, hielten also

der Beobachtung nicht Stand; auch werde jeder psychische Vorgang gestört, also verändert, sobald die innere Wahrnehmung (Reflexion) sich auf ihn richte; endlich gewähre jede Selbstschau doch nur Einblick in das **eigene** Seelensein des Beobachters, nicht in die Natur der menschlichen Seele überhaupt, sie gebe also höchstens subjective (individuelle), nicht objective (allgemeingiltige) Wahrheit. — Wären diese Behauptungen begründet, so würden eine Menge alter Lebensregeln eitel Thorheit sein, z. B. Erkenne dich selbst, wache über dich selbst, beherrsche, vervollkommne dich selbst, sei dein eigener Erzieher, nimm es an dir selbst ab, was dein Nächster gern oder ungern hat u. s. w. Auch wäre dann die Wissenschaft vom geistigen Leben unmöglich, denn für sie gibt es außer der inneren Wahrnehmung schlechterdings keine Urquelle. Und so wäre denn den subjectiven Meinungen und beliebigen Speculationen, nebenbei auch der sittlichen Schlaffheit der Boden bereitet.

d. Vertheidigung.

So steht es aber nicht. Vielmehr ist die innere Wahrnehmung die allerzuverlässigste, welche es geben kann. Wüßten wir nichts von uns selbst, so wüßten wir überhaupt gar nichts. Mit vollem Rechte behauptete schon Cartesius († 1650): Ich denke, also bin ich (cogito, ergo sum). Die Selbstwahrnehmung gibt uns den ersten festen Punkt all unserer Wissenschaft.

Allerdings setzt die innere Wahrnehmung eine größere geistige Reife voraus, als die äußere, weil sie erst dann eintreten kann, wenn bereits die Processe des Seelenlebens zu fester Ausprägung gekommen sind und bestimmte Formen und Verhältnisse geschaffen haben. Ein Kind, ein Schwachsinniger, ein Ungebildeter kann freilich nichts Bestimmtes in sich auffassen, weil nichts Bestimmtes in ihm ist. Und wer fortwährend auf Aeußeres gerichtet ist, nie aber zur Einkehr in sich selbst kommt, dem bleibt allerdings seine Innenwelt ein Geheimniß. Ihrem Wesen nach aber ist gerade die innere Wahrnehmung der höchsten Vervollkommnung fähig, weil wir bei ihr das Wahrzunehmende unmittelbar in uns selbst haben, und weil die wahrnehmenden Kräfte (die psychologischen Begriffe) qualitativ genau dasselbe sind, was die wahrgenommenen Acte und Gebilde sind. Wir haben also hier Auffassungen von absoluter Wahrheit: wir erkennen zwar nicht die Seele selbst, aber doch die Seelen-

processe und Seelengebilde in ihrem reinen Ansichsein, ohne jede Vermittelung durch ein fremdartiges Zwischenglied, ohne jede Beimischung verschiedenartiger Elemente. Dem gegenüber ist, wie wir früher nachgewiesen haben, alle Sinnesauffassung ihrem ganzen Wesen nach mangelhaft.

c. Widerlegung der Einwände.

Was die Flüchtigkeit und Veränderlichkeit der geistigen Vorgänge betrifft, so ist dieselbe verhältnißmäßig nicht größer, als die Flüchtigkeit und Veränderlichkeit der physischen Vorgänge; denn um so viel das innere Geschehen schneller ist, als das äußere, um so viel ist auch die innere Wahrnehmung schneller als die äußere. Ueberdies können wir ja, was wir das eine Mal nicht scharf gefaßt haben, zum zweiten, dritten Male u. s. w. beobachten, indem der gleiche Vorgang sich oft wiederholt. Und, was eine Hauptsache ist, jeder Vorgang im Geiste hinterläßt eine Spur, ein Abbild seiner selbst: wir können ihn daher sehr wol nachträglich anschauen, wenn wir ihn in seiner Unmittelbarkeit nicht bestimmt beobachtet haben. Hiermit ist auch der Einwand, daß durch die Selbstbeobachtung die psychischen Vorgänge gestört und verändert werden, als ein bedeutungsloser nachgewiesen. Die Thatsache selbst ist richtig, aber die Folgerung aus ihr ist durchaus irrig. Freilich würde Jemand, der eine schwierige Rechnung ausführt, gestört werden, wenn er fortwährend sein eigenes Denken beobachten wollte; freilich würde in dem von einer mächtigen Begierde oder von heftigem Zorne Ergriffenen eine Zustandsveränderung bewirkt werden, wenn er mitten im Affecte zur Besinnung, zur Selbstschau gelangte. Aber was ist damit bewiesen? Daß die innere Wahrnehmung mangelhaft sei? Mit nichten. Der Vertiefung in eine objective Gedankenreihe folgt die Selbstbesinnung, der Aufregung die Ruhe, der Verblendung die Ueberlegung. Und da alles geistige Geschehen ein Abbild hinterläßt, so kann der Mensch sehr wol nachträglich einsehen, was in ihm vorgegangen ist. Woher wüßten wir denn sonst etwas über unseren Gedankenlauf, woher hätten wir Erinnerungen, woher käme das beifällige oder reuige Gewissen nach vollbrachter That, woher das offenherzige und genaue Geständniß einer leidenschaftlichen Uebereilung? — Daß durch Selbstwahrnehmung ein gerade im Verlauf begriffenes Geschehen verändert wird, ist

selbst nichts Anderes, als eine durch innere Wahrnehmung erkannte Thatsache und gerade ein Beleg für die Allseitigkeit und Zuverlässigkeit der inneren Wahrnehmung.

f. Tragweite.

Wenn man endlich darauf hinweist, daß die innere Wahrnehmung nur individuell sei, so ist Folgendes zu bemerken: Auch in der äußeren Natur wird das Allgemeine im Besonderen erkannt. Die einzelne Pflanze zeigt die Merkmale ihrer Art, die einzelne physikalische Erscheinung erfolgt nach generellen Gesetzen. Jedenfalls ist die Untersuchung aller einzelnen Exemplare oder aller einzelnen Fälle kaum irgendwo möglich und auch nicht nöthig, weil vermöge der Gesetzmäßigkeit der Natur ein und dasselbe Sein, ein und dasselbe Geschehen vielfach wiederkehrt. Nun ist allerdings die Vergleichung mehrerer Beobachtungen zur Prüfung und Sicherstellung der Erfahrungsthatsachen nothwendig, und die innere Wahrnehmung würde freilich etwas rein Persönliches bleiben, wenn es keinen Gedankenaustausch unter den Menschen gäbe. Diesen gibt es aber. Tausende beobachten sich selbst und theilen sich gegenseitig ihre Gefühle, ihre Meinungen, ihre Bestrebungen u. s. w mit. Reiche Schätze der inneren Wahrnehmung sind in der Literatur jeder gebildeten Nation niedergelegt, besonders in Autobiographien und ähnlichen Schriften. Es findet also bei der inneren Wahrnehmung so gut wie bei der äußeren ein Zusammenwirken Vieler und eine gegenseitige Controle statt. Auch hier führt die Vergleichung und Sichtung eines unendlich reichen empirischen Materials zur Scheidung des blos Individuellen vom Allgemeingiltigen. Und so lassen sich psychologische Lehren, Denkgesetze, Erziehungsregeln u. s. w., aufstellen, deren Wahrheit Jeder anerkennt, welcher in seinem Innern Umschau zu halten geübt ist. Nur hieraus erklärt es sich, daß lebenswahre Darstellungen geistiger Zustände und Vorgänge, seien es freie Schilderungen oder streng wissenschaftliche Auseinandersetzungen, Zustimmung und Beifall finden, nicht blos in engen Kreisen, nicht blos bei einer bestimmten Nation, sondern von einem Volke zum andern, von einem Zeitalter zum andern. Niemand würde psychologische, logische, ethische, pädagogische Schriften aus einer Sprache in eine andere übersetzen, wenn der Inhalt dieser Schriften eine blos individuelle Wahrheit

hätte. Aber unter allen Umständen steht es fest, daß der Schlüssel zur Erkenntniß des allgemein menschlichen Geisteslebens für einen Jeden in der eigenen inneren Wahrnehmung liegt.

### §. 16. Das Bewußtsein.

#### a. Orientirung.

Schon öfters haben wir uns des Ausdrucks „Bewußtsein" bedient. Wir müssen nunmehr den Begriff desselben näher bestimmen. Die Lösung dieser Aufgabe ist durch die bisherigen Erörterungen bereits in dem Maße vorbereitet, daß wir fast nur noch die gewonnenen Ergebnisse zusammenzufassen brauchen, um die uns hier vorliegende Eigenthümlichkeit des geistigen Lebens klar zu stellen. Vor Allem muß bemerkt werden, daß das Wort „Bewußtsein" im Sprachgebrauche eine mehrfache Bedeutung hat. Bald wird es dem ursprünglichen Unbewußtsein der Seele selbst und ihrer frühesten Lebensregungen entgegengesetzt, und in so fern bedeutet es die bestimmte Ausprägung, die Stärke und Klarheit der zu Stande gekommenen Seelengebilde; bald setzt man es entgegen dem *zeitweiligen* Unbewußtsein (dem gedächtnißmäßigen Beharren) der Gebilde in der bereits entwickelten Seele, und in so fern bedeutet es die wechselnde Erregtheit des gewonnenen Seeleninhaltes; in beiden Bedeutungen ist es offenbar eine *Eigenschaft* der Seelengebilde selbst. Sodann aber bezeichnet man auch die *Wahrnehmung* der letzteren, also die *innere* Wahrnehmung als eine Art des Bewußtseins, nämlich als Bewußtsein *von* den Seelengebilden, als ein Wissen von unseren Vorstellungen, Gefühlen u. s. w. Und faßt Jemand die Mannigfaltigkeit seines eigenen geistigen Seins und Lebens zu einer Einheit zusammen und zwar im Gegensatze zu Anderem, so entsteht das Selbstbewußtsein, dessen höchste Ausbildung der Ichbegriff ist. Offenbar ist das Bewußtsein in den beiden ersten Bedeutungen etwas überwiegend Objectives, in den anderen etwas überwiegend Subjectives: es ist ein entschiedenes Hervortreten entweder des Inhaltes oder der Form des Seelenseins: entweder gibt sich das Vorgestellte, Gefühlte, Begehrte u. s. w., oder das Vorstellen, Fühlen, Begehren u. s. w. vorherrschend kund.

#### b. Objectives Bewußtsein.

In keinem Falle ist das Bewußtsein *angeboren*, sondern es *entwickelt* sich erst mit und in dem geistigen Leben als höchster

Grad desselben; auch ist es keine allgemeine Kraft oder Eigenschaft, sondern jedes Gebilde und jeder Act hat sein besonderes Bewußtsein. Mit dem Bewußtsein in einem Punkte oder in einem Vorgange ist nicht auch das Bewußtsein in einem anderen gegeben. Die ersten Empfindungen des Kindes sind jedenfalls höchst dunkel; es fehlt noch jeder Maßstab für sie, und die Doppelbeziehung derselben auf den äußeren Reiz und auf die empfindende Seele kommt noch nicht zu Stande. Wiederholt sich aber ein und derselbe Eindruck öfters, etwa ein gewisses Gemeingefühl, eine gewisse Gesichtsauffassung, eine gewisse Schallempfindung, so werden die psychischen Acte allmälig klarer, indem zu jedem derselben das im Innern bereits angelegte Gleichartige wiedererkennend, verstärkend, aufklärend hinzutritt. Das Ungleichartige hingegen bleibt außer einander, die Gegensätze beleuchten sich, nnd so beginnt eine Gliederung, eine Configuration im Sein und Leben der Seele. Allmälig werden die inneren (subjectiven) und die äußeren (objectiven) Factoren der sinnlichen Vorgänge unterschieden, und so prägt sich einerseits die Empfindungs-, anderseits die Wahrnehmungsform immer schärfer aus, indem sowol der aufgenommene Inhalt, als auch der eingetretene Zustand der Seele sich ankündigt. Damit hören die psychischen Acte auf, streng einfache zu sein; alles Empfinden und Wahrnehmen der einigermaßen entwickelten Seele ist mehr oder minder zusammengesetzt, indem dieselbe stets zum Neuen das entsprechende Alte hinzugibt. Und eben durch den Proceß der Verschmelzung des Gleichartigen gewinnen allmälig die Seelengebilde und Seelenacte jene Stärke, Durchbildung und Klarheit, welche wir Bewußtsein nennen. Je treuer das einmal Erworbene in der Seele beharrt, desto rascher und erfolgreicher ist die Ansammlung des Gleichartigen, das Anwachsen der Gebilde. Daher entsteht das Bewußtsein vollkommener in den höheren als in den niederen Sinnen, in kräftigen Seelen leichter als in schwachsinnigen, im Menschen entschiedener als im Thiere, durch Vollreizung sicherer als durch Halbreizung oder Reizübermaß. Etwa am Ende des ersten Vierteljahres zeigt das Kind durch sein Verhalten, daß in ihm das geistige Leben bestimmte Formen anzunehmen begonnen hat. Man sagt dann wol: „Der Geist erwacht", d. h. das Bewußtsein entsteht.

c. Geistigkeit der Seele.

Im tiefsten Grunde bleibt uns allerdings dieser Vorgang ein Räthsel, man kann sagen ein Wunder, weil wir das innere Wesen der Seele nicht erkennen und die frühesten Entwickelungsprocesse des Kindes nicht unmittelbar anschauen können. Wir müssen annehmen, daß die Bewußtseinsfähigkeit eben das specifische Wesen, die immanente Eigenart des Geistes im Gegensatz zur Materie sei. Und gerade diese unbestreitbare Thatsache wird stets der unerschütterliche Fels sein, auf welchem der Glaube an die Existenz einer nichtkörperlichen Seele ruht, und an welchem die Versuche, das Geistesleben lediglich materialistisch zu erklären, immer und immer wieder scheitern. Es will schlechterdings nicht einleuchten, daß der bloße Stoff zum bewußten Empfinden und Wahrnehmen, ja zum Bewußtsein seiner selbst gelangen könne. Das geistige Leben ist eben durchaus verschieden von den Erscheinungen der Sinneswelt. Gemein haben aber beide Gebiete die absolute Unerforschlichkeit ihres innersten Grundes. Wir wissen über die Entstehung des Bewußtseins gerade so viel und so wenig, wie über die Entstehung einer Licht und Wärme strahlenden Flamme. Weder der Sauerstoff, noch der Kohlenstoff, noch der Wasserstoff für sich allein bringt diese Erscheinung hervor; wol aber entsteht sie, wenn diese Elemente unter gewissen Verhältnissen sich mit einander verbinden. Weder die Seelenelemente, noch die auf sie einwirkenden Reize für sich allein haben Bewußtsein; wol aber erzeugen sie es in ihrem ungestörten Zusammenwirken. Und wie die Flamme um so mächtiger wird, je massenhafter die sie erzeugenden Stoffe zusammentreten, so wird das Bewußtsein um so intensiver, je mehr Bewußtsein erzeugende Elemente sich mit einander verbinden. Dieses wissen wir, mehr nicht.

Kaum braucht noch hinzugefügt zu werden, daß ein jedes Gebilde besonders zum Bewußtsein erhoben, d. h. zur klaren Ausprägung gebracht werden muß, was sich deutlich bei allem Lernen zeigt, geschehe dies nur gelegentlich oder in Folge planmäßigen Unterrichtes. Immer ist es die vielfache Wiederholung und Verschmelzung gleichartiger Auffassungsacte, wodurch neue Gebilde in der Seele entstehen und allmälig jene vollkommene Helligkeit gewinnen, vermöge deren sie dann aus sich selbst heraus wieder scharf

und bestimmt aufleben können, als seien ihre Objecte eben vor die Seele hingestellt, daher das Wort „Vorstellungen".

Wie die einmal entstandenen Seelengebilde bald erregt, bald latent werden, wie also der Wechsel des Bewußtseins zu Stande komme, ist bereits oben (§. 13 f.) dargestellt worden. Auch im unerregten Zustande (im Gedächtnisse) bewahren die Seelengebilde ihre gegenständliche Bestimmtheit, das ihnen innerlich gewordene (immanente) Bewußtsein; es pausirt nur, bis irgend ein Anstoß die Gebilde zu neuer Selbstoffenbarung bringt.

d. Selbstbewußtsein.

Die psychologischen Begriffe und mit ihnen das Bewußtsein von den Seelengebilden entstehen ebenfalls durch den Proceß der Verschmelzung des Gleichartigen. Die Vorgänge und Entwickelungsformen im Geiste haben an und für sich Bewußtsein; dies ist ihr eigenthümliches (specifisches) Wesen, eben die Geistigkeit im Gegensatze zum ungeistigen Sein und Geschehen. Aber scharf hervortretend, intensiv und klar wird dieses Wesen des Geistigen (die Bewußtheit) erst durch vielfache Bethätigung und durch die hierdurch bewirkte Ansammlung des Gleichartigen und Scheidung des Ungleichartigen. Der Geist fühlt sich dann als ein selbstthätiges (spontanes), mit innerem Leben ausgestattetes, nach eigenen Gesetzen wirkendes, dem außer ihm Seienden selbstständig gegenüberstehendes Wesen, mit einer Vielheit von Kräften und Eigenschaften. Diese Kräfte und Eigenschaften (Anlagen, Talente, Einsichten, Gemüthsstimmungen, Charakterzüge) können aber nur in ihrer Bethätigung erkannt werden, d. h. zum Bewußtsein kommen. Indem nämlich zu einem bestimmten Acte oder Gebilde sein bereits vorher entstandener Gattungsbegriff auffassend und wiedererkennend hinzutritt, entsteht eben ein Bewußtsein von diesem Acte oder Gebilde (vergl. §. 15). Wir haben dann in uns ein Sein, von welchem wir wissen, ein bewußtes Sein. Und die Vorstellung des Ineinanderseins, der Zusammengehörigkeit des Wissenden und Gewußten ist der Ichbegriff oder das Selbstbewußtsein im engeren Sinne des Wortes. In diesem ist der Geist zugleich das Subject und das Object der Erkenntniß, ein Subject-Object. Die einheitliche Zusammenfassung alles dessen, was in unserem Geiste ist und geschieht, sammt dem zugehörigen Leibe, heißt die Selbstvorstellung,

die Vorstellung unserer eigenen Person, auch der Ichbegriff oder das Selbstbewußtsein im weiteren Sinne des Wortes. Diese Vorstellungsgruppe ist die größte, welche wir zu bilden vermögen. Freilich ist sie nur ein Ideal, das nie vollständig realisirt wird. Denn nie stellen wir mehr als ein Bruchstück von uns vor, bald dieses, bald jenes; unser concretes Ich ändert sich stets, und das, was bleibt, taucht mannigfaltig wechselnd im Bewußtsein auf und unter. Nur der ununterbrochene Zusammenhang der Reihe unserer Selbstentwickelung, vermöge dessen jede neue Lebensstufe mit der vorausgegangenen verknüpft ist, gibt einem Jeden die Ueberzeugung, daß er bei allem Wechsel doch derselbe sei, also den Glauben an sich selbst, so daß er sich selbst nie verliert, sich immer wieder erkennt, seine Empfindungen, seine Vorstellungen, seine Bestrebungen, seine Eigenschaften u. s. w. von denen Anderer unterscheidet. Offenbar schärft sich das Selbstbewußtsein durch die Erkenntniß mehrfacher Gegensätze: schon in uns selbst unterscheiden wir Vieles und Vielerlei, ferner treten Geist und Leib in unserem Vorstellen auseinander; indem wir aber weiter wahrnehmen, daß unser Inneres zu unserem eigenen Körper Beziehungen hat, die es zu anderen Körpern nicht hat, unterscheiden wir jenen von diesen.

e. Andervorstellung.

Nun aber finden wir viele andere Körper dem unseren höchst ähnlich: wir bemerken an ihnen dieselben Erscheinungen, welche wir auch an unserem eigenen Leibe bemerken, und welche an diesem der Ausdruck des Geistigen in uns sind (Physiognomie, Bewegung, Sprechen, Lachen, Weinen u. s. w.), und deshalb legen wir den Körpern unserer Mitmenschen das in uns selbst zum Bewußtsein gekommene Geistige unter. So wird die Selbstauffassung die Grundlage zur Auffassung anderer Menschen. Umgekehrt aber schärft wieder die Vorstellung Anderer das Bewußtsein unserer selbst. Das Zusammenleben der Kinder mit Eltern, Geschwistern, Spielgenossen u. s. w., überhaupt die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ihren Einklängen und Gegensätzen, ihren Freundschaften und Feindschaften geben fortwährend Anlaß zur Ausprägung der Selbstvorstellung und der Andervorstellungen. In so fern dabei zugleich Werthschätzungen zu Stande kommen, äußert sich die Vorstellung der Mitmenschen als Menschenachtung und Menschenliebe,

das Selbstbewußtsein aber als Selbstgefühl; dieses ist eine Art von jenem, eben das Bewußtsein des eigenen Werthes.

f. Erste Kindheit.

Bekanntlich kommt das Selbstbewußtsein in der Regel erst im dritten Lebensjahre allmälig zur Ausprägung, und erst von da an spricht das Kind von sich in der ersten Person: ich, mein, mir u. s. w. Vorher betrachtet es sich selbst als ein äußeres Object und redet von sich in der dritten Person, setzt sich auch leicht in Phantasiespielen an die Stelle von anderen Personen, selbst von Thieren. Was in ihm am stärksten angelegt ist und gerade erregt wird, nimmt den Geist so entschieden in Anspruch, daß er seiner selbst vergißt. Erst mit der Ausprägung der Selbstvorstellung kommt die bestimmte Beziehung concreter Acte und Zustände zur eigenen Person zu Stande, und erst von da an entsteht auch ein persönliches Gedächtniß. Die Erinnerung eines jeden Menschen reicht nur bis in die Zeit zurück, da er bereits in seinem Selbstbewußtsein einen festen Haltepunkt für alle Erlebnisse gefunden hat, während alles Vorhergegangene nur in subjectiven Stimmungen nachklingt; die objectiven Elemente des frühesten Seelenlebens verschwimmen in der Allgemeinheit äußerer Erscheinungen. Daß die Ausbildung des Selbstbewußtseins nur sehr allmälig zu Stande kommt, zeigt die Sprache des Kindes, indem dasselbe Monate lang in seiner Ausdrucksweise schwankt, von sich bald in der dritten, bald in der zweiten, bald in der ersten Person redet. Es spricht z. B. im Verlaufe weniger Minuten: „Karl ist ist gefallen," „er will mitgehn," „jetzt bist du satt," „ich hab's gesehen" u. s. w. Zuerst redet das Kind von sich so, wie die Umgebung von ihm redet; erst wenn es in sich die Auffassungen vollzieht, welche dem Sprechen in der ersten Person zu Grunde liegen, nimmt es auch diese Sprechweise an.

g. Das Geistige außerhalb der Menschenwelt.

Kaum bedarf es noch der Bemerkung, daß das Bewußtsein von unserem eigenen Geiste nicht nur den Vorstellungen anderer menschlicher Geister, sondern alles Geistigen überhaupt zu Grunde liegt. Auch das psychische Leben der Thiere können wir uns nur nach Analogie unseres eigenen psychischen Lebens denken. Und die Ideen von höheren Geistern (Engeln, Teufeln, Göttern) kann die

Phantasie nur aus dem Material bilden, welches ihr die innere Wahrnehmung darbietet; Elemente der äußeren Wahrnehmung werden nur insofern herbeigezogen, als den geistigen Wesen sinnliche Gestalten beigelegt werden. Wie wichtig für den ganzen Charakter, für alles Thun und Lassen des Menschen die Verhältnisse seien, in welche die Selbstvorstellung, die Vorstellung von anderen Menschen und von sonstigen begeistigten Wesen zu einander treten, wird später nachgewiesen werden.

### §. 17. Die Aufmerksamkeit.

#### a. Wesen derselben.

Jetzt wird sich auch leicht das Wesen der Aufmerksamkeit bestimmen lassen. Denn sie ist nichts Anderes, als eine Art Bewußtsein. Hiermit ist zugleich gesagt, daß sie keine allgemeine und für sich bestehende Seelenkraft, sowie, daß sie nicht angeboren, sondern ein Ergebniß der Entwickelung ist. In den ersten Lebenstagen besitzt das Kind noch keine Aufmerksamkeit; seine Empfindungen entstehen ohne absichtliches Zuthun, lediglich in Folge von Reizung seiner Sinnesvermögen. Erst wenn die Seele gewisse Auffassungen erworben hat und dieselben zu neuen Eindrücken hinzugibt, ist sie aufmerksam. Die Fähigkeit zum Aufmerksamsein wächst stetig mit dem inneren Besitze. Und die Aufmerksamkeit selbst ist nichts Anderes, als das Hinzutreten schon vorhandener Seelengebilde zu neuen Eindrücken oder Erregungen, oder die bewußte Bethätigung reproducirter Seelengebilde als auffassender Kräfte. Ohne solche auffassende Kräfte gibt es keine Aufmerksamkeit; die letztere reicht in jedem Falle nur so weit, als die ersteren vorhanden sind und in Wirksamkeit treten. Jeder Act der Aufmerksamkeit ist eine Verbindung von Reproduction und unmittelbarer Wahrnehmung, oder eine durch Reproduction geleitete und verschärfte Wahrnehmung.

#### b. Apperception.

Man nennt eine derartige Wahrnehmung auch „Apperception", im Gegensatze zur bloßen Perception oder einfachen Wahrnehmung. Es besteht aber zwischen beiden Auffassungsformen kein eigentlicher Gegensatz, vielmehr entwickelt sich die mangelhaftere allmälig zur vollkommeneren. Denn vermöge der stets wirksamen

Verschmelzung des Gleichartigen wächst jede frühere Auffassung in die ihr entsprechende spätere hinein. Immer werden die neuen Sinneseindrücke und eben so die neuen psychischen Vorgänge durch die von früheren Eindrücken und Vorgängen entstandenen Gebilde aufgefaßt (appercipirt), d. h. verstanden, aufgeklärt und in den psychischen Organismus eingereiht; immer also sind die früheren Entwickelungen das Appercipirende, die späteren das Appercipirte. Die Apperception ist demnach nur ein höherer Grad, eine klarere Form der Perception; diese geht stetig in jene über, und man kann nicht sagen, wo die eine aufhöre, die andere anfange. Hiernach kann man nun die Aufmerksamkeit auch so definiren: sie ist das Rege- und Gespanntsein der zum Vollzug einer Apperception geeigneten Seelengebilde. Wofür diese fehlen, wofür also Jemand kein Fassungsvermögen hat, dafür kann er keine Aufmerksamkeit haben. So lange z. B. ein Kind keine geometrischen Anschauungen hat, kann es einem Vortrage über die Congruenz der Dreiecke schlechterdings nicht folgen; und wer keine Anschauungen von seiner Innenwelt hat, der kann psychologischen Erörterungen kein Interesse und Verständniß entgegenbringen. Nur der ist aufmerksam, welcher zu dem, was sich seiner äußeren oder inneren Auffassung darbietet, aus seinem eigenen Inneren heraus etwas Verwandtes entgegenbringt. Dies ist nicht blos der Fall, wenn es sich um Bildung sachgemäßer *Vorstellungen* handelt, sondern auch wenn es gilt, sich theilnehmend in fremde Empfindungen und Lebenszustände zu versetzen, oder die Bestrebungen Anderer zu verstehen und sie zu den seinigen zu machen. Jedes Talent, jede Fähigkeit, man möchte sagen jeder Sinn der Auffassung bildet sich individuell und speciell aus, und nur so weit dies geschieht, reicht das Interesse und Verständniß, welches der Mensch dem äußeren und inneren Leben entgegenbringt. Daher erklärt sich die stumpfsinnige Gleichgiltigkeit so vieler Menschen lediglich aus irgend einer Lücke, einer Leere ihres Seelenseins, aus dem Mangel irgend welcher affectiven, oder intellectuellen, oder praktischen Elementargebilde. Sofern jedoch das Vorhandene auch wirklich *erregt* sein muß, wenn es als Wahrnehmungsvermögen wirken soll, sofern also die Aufmerksamkeit auf *reproductiven* Vorgängen beruht, findet sie in der Lehre vom Wechsel des Bewußtseins ihre allgemeine Erklärung (s. §. 13).

c. Beobachtung.

Im Besonderen ist noch Folgendes zu bemerken. Die durch selbstthätiges Aufstreben vorhandener Auffassungskräfte und absichtliche Hinleitung derselben auf irgend eine Erscheinung bewirkte Wahrnehmung heißt Beobachtung. Dieselbe ist also eine Art der Aufmerksamkeit, nämlich die am meisten spontane und gespannte Aufmerksamkeit. Da bei derselben leicht die reproducirten Vorgänge das Uebergewicht erhalten, also die schon vorhandenen Anschauungen sich in den Vordergrund des Bewußtseins drängen, so wird nicht selten die unmittelbare Wahrnehmung des Dargebotenen beeinträchtigt: sie wird nicht genau und scharf genug ausgeprägt, vielmehr subjectiv gefärbt, es werden in die Wirklichkeit vorgefaßte Begriffe hineingetragen, und daher kommt es, daß so viele Beobachtungen unzuverlässig sind, daß oft bloße Meinungen für Thatsachen ausgegeben werden. Dies kann eben so wol und noch leichter im Gebiete der äußeren, als im Gebiete der inneren Wahrnehmung vorkommen. Daher ist die nicht selten ausgesprochene Meinung, daß „Laien" oft ein unbefangeneres und sachgemäßeres Urtheil haben, als „Sachverständige", nicht ganz unbegründet. Die „Sachverständigen" müssen eben vorsichtig sein, damit nicht ihr innerer Gedankenlauf die Thatsachen der Erfahrung überdecke. Besonders aber muß der Beobachter alle Gemüthsbewegungen, Affecte, persönlichen Neigungen, Ehrgeiz, Neid, Rechthaberei u. s. w. fernhalten. „Mißgunst und Neid, bemerkt Goethe, beschränken den Beobachter auf die Oberfläche, selbst wenn Scharfsinn sich zu ihnen gesellt."

d. Beschränkung der Aufmerksamkeit.

Das Bewußtsein ist eben stets beschränkt, es kann sich gleichzeitig nur über einen engen Kreis von Gedanken erstrecken; will es sich zu weit ausbreiten, so wird es gestört und auf dem einen Punkte um so mehr geschwächt, je mehr es auf dem anderen dominirt: wir haben dann nur „getheilte" Aufmerksamkeit. Insbesondere kann das Bewußtsein vom Objectiven neben dem Bewußtsein vom Subjectiven sich nicht wol behaupten. Wer seine Geistesprocesse und sein eigenes Handeln beobachten will, kommt leicht aus dem Zuge seines Denkens und Thuns. Die genialsten Ideen, die höchsten wissenschaftlichen und künstlerischen Productionen kommen in der Selbstvergessenheit zu Stande, weil nur bei völliger Concentration

auf das Objective ein fesselloser Flug der Gedanken und eine originelle Ineinanderbildung derselben möglich ist. So bei allen jenen halbunbewußten Ideenbildungen, die man als „Eingebungen" zu bezeichnen pflegt. Und selbst das rein objective Bewußtsein darf sich nicht zu weit ausbreiten, sich nicht in Einzelheiten verlieren, wenn es auf den entscheidenden Punkten mit besonderer Klarheit auftreten soll, wie bei geistreichen und witzigen Einfällen, bei Erfindung genialer Hypothesen, bei schnellen Entschließungen („Geistesgegenwart"), bei dem praktischen Tacte. Ja, wo es sich um schnelle und sichere Reproduction langer Reihen und großer Gruppen handelt, darf alles Einzelne nur zu einer flüchtigen, kaum bewußten Erregtheit gelangen: so beim Lesen, Schreiben, Clavierspielen u. s. w. Auch jene Regsamkeit des ästhetischen Gefühls, welche wir den „guten Geschmack" nennen, und jene instinctive Spürkraft für das Verborgene, welche man als „feine Nase" bezeichnet, beruhen auf Gedankenverknüpfungen, deren Elemente nur sehr oberflächlich zum Bewußtsein gelangen, keiner speciellen Kritik unterzogen werden und doch in ihrem Zusammenwirken ein sehr klares Endurtheil geben. Wir haben hier im Geistesleben ein Analogon der im Leibesleben vorkommenden „Reflexbewegungen".

Daß wir dem Alltäglichen kein lebhaftes Interesse zuwenden, es fast nicht beachten; daß uns ein trivialer, sich um völlig bekannte, oft wiederholte Gedanken bewegender, nichts Neues bringender Vortrag kein Interesse abzugewinnen vermag, uns vielmehr langweilt, zerstreut oder abstumpft; daß Schüler leicht die Aufmerksamkeit verlieren, wenn der Unterricht sich auf einer zu elementarischen Stufe hält und allzu langsam fortschreitet: diese und ähnliche Erscheinungen erklären sich daraus, daß völlig fertige, gänzlich ausgeprägte Vorstellungen keine innere Triebkraft, kein Aufstreben, kein Verlangen nach wiederholter Anregung mehr haben. Wir spannen unsere Aufmerksamkeit nur auf das, was wir zwar zu fassen vermögen, was aber unserem Geiste auch eine Förderung gewährt.

## §. 18. Ueberblick und Zusammenfassung.

### a. Wesen der Seele.

Versuchen wir jetzt die Hauptergebnisse unserer bisherigen Erörterungen hervorzuheben. Eine der wichtigsten Fragen der Psycho-

logie ist offenbar die Frage nach der Existenz der Seele. Denn die Thatsachen des geistigen Lebens können nicht aus sich selbst erklärt werden, da sie nur Erscheinungen, nicht selbstständige Wesen sind. Sie setzen also ein Subject voraus, dessen Prädicate sie sind, einen Träger, der sich in ihnen äußert. Als diesen Träger nun können wir nicht das Nervensystem, speciell das Gehirn, betrachten; vielmehr müssen wir als solchen ein besonderes immaterielles Seelenwesen annehmen. Schon das Sinnesleben konnten wir uns nur durch diese Annahme befriedigend erklären. Hiezu sind nun eine Reihe anderer Thatsachen gekommen: das Beharren der psychischen Gebilde, ihre Association und Reproduction, das specifisch geistige Phänomen des Bewußtseins, besonders des Selbstbewußtseins, die Aufmerksamkeit in ihren mannigfaltigen Formen. Der Versuch, diese Thatsachen materialistisch zu erklären, scheitert an unüberwindlichen Schwierigkeiten, während sie durch die Beziehung auf ein eigenthümliches Seelenwesen durchgängig begreiflich werden. Die Natur desselben können wir durch folgende Prädicate bestimmen: Sinnlichkeit, Geistigkeit, Zusammengesetztheit, Einheit, unbegrenzte Entwickelungsfähigkeit. Die nähere Erörterung dieser Momente ist in allem Obigen enthalten.

### b. Psychische Processe.

Die bisher dargestellten Erscheinungen des geistigen Lebens lassen sich sämmtlich auf drei Hauptvorgänge oder Grundprocesse zurückführen. Wir können dieselben kurz als Receptionsproceß, Verschmelzungsproceß und Ausgleichungsproceß bezeichnen. Unter Reception verstehen wir die gesammte Sinnesauffassung, sofern sie das Material der Empfindungen und Wahrnehmungen liefert; dieser Proceß ist im ersten Abschnitte ausführlich dargestellt und in §. 10 besonders hervorgehoben worden. Der zweite Hauptproceß greift in so fern in das Sinnesleben ein, als durch die Verschmelzung der gleichartigen Sinneseindrücke alle Empfindungen und Wahrnehmungen ihre Ausprägung, Intensität und Klarheit erhalten, also die ursprünglich dunkeln Sinnesacte sich allmälig zu Perceptionen und Apperceptionen erheben; insbesondere beruht auf diesem Proceß das allmälige Anwachsen des objectiven Bewußtseins, eben so aber auch die gesammte innere Wahrnehmung, also das Selbstbewußtsein, nicht minder die Aufmerksamkeit in allen ihren Formen,

ingleichen die Bildung der Andervorstellungen und die Auffassung außermenschlicher Geisteswesen, ferner die allmälige Festigung der Gemüthsstimmungen, die Aeußerung derselben als Mitleid und Mitfreude, die Ausprägung der Begehrungen und Widerstrebungen zu bleibenden Zu- und Abneigungen, zu Charakterzügen und Willensrichtungen, zu Tugenden und Lastern, wie auch alles klare Erkennen, Denken und geistige Schaffen. Wir sind diesem Processe in den obigen Erörterungen wiederholt begegnet und haben ihn in §. 16 bestimmt hervorgehoben; daß er auch weiterhin als Regulator des geistigen Lebens hervortreten wird, ergibt sich schon aus den soeben gemachten Andeutungen. Der dritte Grundproceß hat sich uns vor Allem als Ursache der geistigen Bewegung gezeigt, namentlich des Wechsels zwischen Erregtheit und Unerregtheit, dann aber auch der Association der Seelengebilde zu Gruppen und Reihen und des nach Maßgabe dieser Association erfolgenden Gedankenlaufes, überhaupt aller Reproduction (vergl. besonders §. 14); daß er auch bei allen productiven Geistesthätigkeiten mitwirke, sei hier nur angedeutet; auch auf die Ausbreitung einzelner Eindrücke und Empfindungszustände über ganze Gebiete des Seelenseins, auf den Einfluß der Gemüthsstimmungen auf das Denken und Wollen, auf die Umsetzung der Wollungen in Handlungen, auf die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele überhaupt sei nur vorläufig hingewiesen, um die mannigfaltigen Formen des Ausgleichungsprocesses zu bezeichnen. Kaum bedarf es noch der Bemerkung, daß alle drei Seelenprocesse auf die mannigfachste Weise ineinandergreifen und zusammenwirken. Der Receptionsproceß eröffnet nicht nur das Schauspiel des geistigen Lebens, sondern er wirkt auch fortwährend bei demselben mit, indem Auffassung, Ausgleichung und Verschmelzung einander wechselseitig bedingen. Bald macht sich dieser bald jener Proceß überwiegend geltend, nie aber, so lange wir leben, hört der eine oder andere von ihnen völlig auf.

c. System der Gebilde.

Durch die bezeichneten Processe kommt denn allmälig der Aufbau unserer Geisteswelt zu Stande. Wir unterscheiden in derselben den Inhalt und die Form. Unter dem ersteren verstehen wir die Objecte, durch welche unsere Empfindungen, Vorstellungen, Begehrungen u. s. w. hervorgerufen werden, und auf welche sich dann

das gesammte geistige Leben bezieht. Im System unserer Vorstellungen treten nun vor Allem die beiden Gebiete der äußeren und der inneren Wahrnehmung, also das Materielle und das Geistige auseinander. Da aber beide nicht nur isolirt von einander, sondern auch in ihrem Zusammensein vorgestellt werden können, was durch Verbindung der äußeren und der inneren Wahrnehmung geschieht, so erhalten wir für unsere gesammte geistige Bethätigung folgende Gebiete: erstens das materielle Gebiet der Sinneswelt, dem auch unser eigener Körper wie die Körper anderer Menschen angehören, sammt allen den Merkmalen, Verhältnissen und Vorgängen, welche in die äußere Wahrnehmung fallen; zweitens das immaterielle Gebiet unserer eigenen Geisteswelt sammt allen Vorgängen, Formen, Eigenschaften und Kräften, wie sie der inneren Wahrnehmung vorliegen, wozu dann die Vorstellungen vom Seelensein anderer Menschen sowie von niederen und höheren Geisteswesen kommen, wie sie nach Analogie des menschlichen Selbstbewußtseins geformt werden; drittens das sinnlich-geistige Gebiet des Zusammenhanges und der Wechselbeziehung materieller und immaterieller Dinge, wie es zunächst vorliegt in der Wahrnehmung der (centripetalen) Wirkung unseres eigenen Leibes auf unsere eigene Seele und der (centrifugalen) Wirkung unserer eigenen Seele auf unseren eigenen Leib, dann aber erweitert wird durch die Auffassung unserer Mitmenschen und der Thierwelt, sowie durch die Hypothesen von Pflanzenseelen, von einer Weltseele u. s. w., ingleichen durch die Phantasiegebilde der Mythologie und der Märchenwelt, des Engels- und Teufelsglaubens u. s. w. Ob und wie weit der Inhalt dieser Gebilde der objectiven Wirklichkeit entspreche, den Gebilden selbst also reale Wahrheit zukomme, ist hier nicht zu untersuchen; wir haben es lediglich mit einem psychologischen Phänomen zu thun, nämlich mit der systematischen Gliederung der gesammten menschlichen Gedankenwelt. Wie stellen sich zu dieser Gliederung die verschiedenen Wissenschaften? Welche beruhen auf äußeren, welche auf inneren, welche auf äußeren **und** inneren Wahrnehmungen?

### d. Stammbegriffe.

Die Gliederung der Seelengebilde hinsichtlich ihrer **Form** ist bereits früher den Grundzügen nach dargestellt worden (vgl. besonders §. 10 und §. 11); den weiteren Ausbau der geistigen Welt

durch productive Thätigkeit werden wir demnächst in Betracht ziehen. Hier sei nur noch bemerkt, daß in der menschlichen Seele jeder Inhalt mit jeder Form zusammengegeben sein kann. Intelligenz, Gemüth und Wille können sich ebensowol auf rein Sinnliches, als auf rein Geistiges, als auf ein Zusammensein von Sinnlichem und Geistigem richten. Ueberhaupt sind im menschlichen Geistesleben weder die verschiedenen Materien noch die verschiedenen Formen streng von einander geschieden.

Im System der menschlichen Erkenntniß treten gewisse Stammformen hervor, welche sich durch unbewußte Abstraction aus der bunten Fülle der Anschauungen hervorbilden und dann unser gesammtes Denken leiten. Sie werden Stammbegriffe oder Kategorieen genannt. Nach den vorstehenden Erörterungen lassen sich dieselben in rein sinnliche, rein geistige und gemischte eintheilen. Da jedoch alle menschliche Erkenntniß an Oberflächlichkeit leidet, so ergeben sich vielfache und gewichtige Zweifel darüber, welche Grundbegriffe denn eigentlich zur Bestimmung der Dinge selbst dienen können. Allerdings wenden wir im populären Sprachgebrauch die Kategorieen als Prädicate (Merkmalsbestimmungen) des wirklich Seienden an. In der Wissenschaft aber kann man sie im Allgemeinen nur als menschliche Vorstellungsformen gelten lassen, und es erscheint daher räthlich, sie nicht sowol nach ihrer (objectiven) Beziehung, als vielmehr nach ihrem (subjectiven) Ursprunge einzutheilen. Da ist es denn vor Allem unzweifelhaft, daß uns gewisse Grundbegriffe lediglich durch Sinnesauffassungen gegeben werden, und diese Grundbegriffe können wir sinnliche nennen. Hierher gehören die Vorstellungen von Licht und Farbe, vom Raume und den räumlichen Formen und Größen, von den vielerlei Schallarten, von den verschiedenen Graden der Wärme, von der Schwere, den Aggregatszuständen, von allem Tastbaren überhaupt, von den mannigfaltigen Geschmäcken und Gerüchen, von unseren eigenen Leibeszuständen: mit einem Worte alle diejenigen Grundvorstellungen, deren Ursprung wir in der Lehre vom Sinnesleben nachgewiesen haben. Dem gegenüber stehen die rein geistigen Kategorieen, welche durch die innere Wahrnehmung gegeben werden, d. h. die Begriffe von den Formen des psychischen Seins und Geschehens: vom Empfinden (Lust, Unlust u. s. w.), Wahrnehmen, Verstehen,

Urtheilen, Denken, Begehren, Widerstreben u. s. w. Dies alles nehmen wir in der Körperwelt nicht wahr, und wir betrachten es daher als specifische Eigenthümlichkeit der Seele. Demgemäß ist denn auch der alte Satz, daß nichts im Verstande sei, was nicht durch die Sinne gegangen sei (nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu), der Erfahrung widersprechend. An der Sinneswelt nehmen wir schlechthin kein Empfinden, Erkennen, Bewußtsein, Denken, Wollen u. s. w. wahr, sondern nur in uns selbst; die geistigen Kategorieen können also nicht durch die Sinne in uns hereinkommen, sondern sie werden uns lediglich durch unser eigenes Bewußtsein gegeben. Nur so viel ist wahr, daß unser geistiges Leben durch die Sinne allererst in Gang gebracht wird; es macht sich aber dann allem Materiellen gegenüber als etwas Eigenartiges geltend. — Endlich gibt es eine Anzahl von Stammbegriffen, welche der äußeren und der inneren Auffassung gemeinsam sind. So die Kategorieen der Zahl (Einheit, Mehrheit, Allheit), des Grades (der Stärke, Intensität), der Ruhe und der Bewegung, des Seins und Beharrens, des Geschehens und der Veränderung, des Thuns und Leidens, der Eigenschaft und des Zustandes, der Einerleiheit (Identität), Gleichheit, Aehnlichkeit und Verschiedenheit, des inneren Zusammenseins (Gegenstand und seine Merkmale) und der äußeren Verknüpfung (Gruppirung), des Stoffes und der Kraft, der Erscheinung und des Gesetzes, der Ursache und Wirkung nebst den ähnlichen Verknüpfungen von Grund und Folge, von Zweck und Mittel. Der klarste von allen diesen Begriffen ist unstreitig der Zahlbegriff, was jedenfalls daher kommt, daß sich derselbe sämmtlichen äußern Sinnen und überdies auch der inneren Wahrnehmung fortwährend aufdrängt; man darf daher behaupten, daß dem Menschen keine andere Wissenschaft so leicht zugänglich ist, als die Arithmetik. Noch müssen wir den Zeitbegriff, der ebenfalls in die dritte Classe der Kategorieen gehört, besonders hervorheben. Er ist überwiegend inneren Ursprungs, denn er könnte nicht entstehen, wenn wir kein Gedächtniß und keine Erinnerung hätten, weil wir dann das Vorher und das Nachher, das Vergangene, Gegenwärtige und Künftige nicht mit einander vergleichen, also auch nicht auseinanderhalten könnten. Zur wirklichen Ausbildung kommt er aber ebensowol durch die Aufeinanderfolge der Sinnesacte, als durch die

Beobachtung des inneren Gedankenlaufes, des Wechsels unserer Stimmungen, Wünsche, Vorstellungen u. s. w. Kurz erscheint uns die Zeit, wenn ein Gegenstaud unseres Denkens oder Fühlens oder Wollens unser Interesse so sehr in Anspruch nimmt und befriedigt, daß wir nicht zur bestimmten Selbstbesinnung gelangen und also des Maßes für die Zeitdauer entbehren; man vergleiche das Wort: „Die Uhr schlägt keinem Glücklichen" (Schiller, Wallenstein). Lang dagegen erscheint uns die Zeit, wenn wir fortwährend unserer eigenen Zustände und Bedürfnisse uns bewußt werden, indem dieselben immer und immer wieder vergeblich nach Befriedigung aufstreben; man denke z. B. an die Langeweile beim Mangel an Beschäftigung, beim Anhören eines geistlosen Vortrags, beim Warten auf einen Bescheid, eine Nachricht, einen Besuch u. s. w., ferner an die Qual schlafloser Nächte oder schwerer Krankheiten, wo die Schmerzen und die Pulsschläge uns die Secunden, ja die Augenblicke vorzählen. Die Vielheit der bewußten Empfindungsacte also gibt uns das Gefühl der Langeweile.

Es ist sehr schwer, vielleicht unmöglich, sämmtliche Grundbestandtheile der menschlichen Intelligenz aufzuführen, auseinanderzuhalten und systematisch zu ordnen. Wer dies zu Stande brächte, der würde eine vollständige Theorie der menschlichen Erkenntniß, eine allgemeine Wissenschaftslehre liefern und damit eine Aufgabe lösen, welche bisher auch die scharfsinnigsten Geister nicht zu bewältigen vermochten.

e. Seelenkräfte.

Was endlich die Kräfte der Seele betrifft, so können wir nach allen bisherigen Erörterungen ursprüngliche oder angeborene und erworbene oder angebildete unterscheiden. Als psychische Urkräfte haben wir die Sinneskräfte, die mannigfaltigen Vermögen der Empfindung und Wahrnehmung, und die verschieden abgestufte Festhaltungskraft, gewöhnlich Gedächtniß genannt, zu betrachten. Erworbene oder angebildete Kräfte der Seele sind alle in ihr zu Stande gekommenen und festgehaltenen Gebilde. Denn sie sind die realen Ursachen aller Gemüthsstimmungen und Gemüthsbewegungen, aller Begehrungen, Widerstrebungen und Handlungen, aller Aufmerksamkeit und Vorstellung, aller Denk- und Phantasiethätigkeit. Wir können also affective oder Gemüths-Kräfte,

praktische oder Willens-Kräfte, intellectuelle oder Erkenntnißkräfte unterscheiden, die aber sämmtlich, vermöge der Einheit der Seele, vielfach zusammen- und ineinanderwirken. Die oben angedeuteten Stammbegriffe oder Kategorieen machen sich überwiegend als Erkenntnißkräfte geltend. In jedem Falle ist Kraft etwas wirklich Seiendes, nicht ein bloßes Gedankending, das über dem wirklich Seienden schwebte und gesetzlos in dasselbe eingriffe; eine solche Vorstellungsweise wäre gänzlich sinn- und haltlos.

Haben wir nun bisher die Seelenkräfte in ihrer auffassenden, reproducirenden und organisirenden Wirksamkeit beobachtet, so müssen wir demnächst ihre schaffende und fortbildende Thätigkeit ins Auge fassen.

---

# Dritter Abschnitt.

## Ausgestaltung des Geistes.

### §. 19. Das Denken.

#### a. Orientirung.

Alles, was sich unserer äußeren oder inneren Wahrnehmung darbietet, ist an und für sich etwas Besonderes, Concretes, nicht etwas Allgemeines, Abstractes. Wir fassen unmittelbar nur einzelne Gegenstände und Ereignisse in bestimmter, räumlicher oder zeitlicher Begrenzung und mit individuellen Merkmalen auf, nicht aber Gattungen und Arten von Dingen, Kräfte und Gesetze des Geschehens, auch nicht den reinen, alles Inhaltes entleerten und aller Grenzen entkleideten Raum, oder die von allem Geschehen losgelöste Zeit. Ingleichen nehmen wir Farbe, Form, Größe, Zahl u. s. w. nicht an und für sich, sondern nur an den Dingen wahr; ebenso sind uns Wahrheit und Irrthum, Klarheit und Dunkelheit, Erinnerung und Bewußtsein, Lust und Leid, Neigung und Widerwille u. s. w., zunächst nicht in begrifflicher Allgemeinheit, sondern in einzelnen Seelenacten gegeben.

Dennoch aber geschieht der Uebergang unserer Erkenntniß vom Besonderen zum Allgemeinen nicht etwa durch einen Act reiner Selbstbestimmung, sondern lediglich durch die von unserer Willkür unabhängige Gesetzmäßigkeit des geistigen Lebens. Zwischen unmittelbarer Wahrnehmung, anschaulicher Vorstellung und abstractem Denken bestehen keine festen Grenzscheiden, sonderu diese Erkenntnißstufen entwickeln sich mit Naturnothwendigkeit auseinander, jede frühere geht stetig in die spätere über, und das Kind schon gelangt

unbewußt und unwillkürlich vom reinen Empfinden zur Perception, zum freien Vorstellen, zum Combiniren, Phantasiren und Denken. Es walten hierbei lediglich die Gesetze der Reception, des Beharrens, der Ausgleichung (Association und Reproduction) und der Verschmelzung. Selbst die Stammbegriffe (Kategorieen) der menschlichen Erkenntnißwelt entwickeln sich auf diesem Wege, also vor dem planmäßigen und bewußten Denken; insbesondere ist es der Proceß der Verschmelzung des Gleichartigen, welcher das Denken direct vorbereitet, dann aber auch leitet und regulirt. Nicht aber gibt es ein ursprüngliches und reines Denken; sondern das Denken kann dem Wahrnehmen und anschaulichen Vorstellen erst nachfolgen und bleibt stets gebunden an die Erkenntnißelemente, deren Entstehung wir früher nachgewiesen haben. Das Denken ist dann diejenige (höhere, abgeleitete) Erkenntnißthätigkeit, in welcher die einzelnen Vorstellungselemente klar durchschaut und unterschieden, nach Maßgabe ihrer Verwandtschaft oder ihres Gegensatzes verknüpft oder getrennt werden und zugleich die Art, sowie der Grund ihrer Verknüpfung oder Trennung zum Bewußtsein kommt.

### b. Die Begriffe.

Die Hauptform der Erkenntniß ist der **Begriff**. Er ist die Zusammenfassung des Gemeinsamen einer Mehrheit von Vorstellungen, also eine **allgemeine** Vorstellung, eine **Gesammtvorstellung**. Das Kind sieht z. B. nach und nach eine große Menge rechteckiger Dinge: Bilder, Bücher, Fensterscheiben, Tischplatten, Thüren, Wände, Häuserfronten u. s. w.; das Gemeinsame aller dieser Objecte ist eine ebene Fläche, begrenzt von vier geraden Linien, von denen je zwei gegenüberliegende gleich und parallel sind, und die zusammen vier gleiche (rechte) Winkel bilden. Indem diese Merkmale gesondert, aber doch in ihrem Zusammensein vorgestellt werden, wird der Begriff Rechteck gebildet. Die übrigen Merkmale, welche sich sonst noch an den Dingen finden: wie groß sie seien, welche Farbe sie haben, ob sie aus Glas, oder Holz, oder Papier, oder Stein seien u. s. w., gehen in den Begriff Rechteck **nicht** ein. Sieht ferner das Kind nach und nach viele Pferde, so entsteht in ihm der Begriff Pferd, indem das Gemeinsame der wahrgenommenen Exemplare zusammen vorgestellt wird: ein Thier, also ein lebendiges Wesen, vierbeinig, hat Mähne,

Schweif, Hufe, zeichnet sich durch eine eigenthümliche Form des Kopfes, Halses, Rumpfes aus u. s. w. Ob die Pferde schwarz, weiß, braun u. s. w., mager oder fett, angespannt, gesattelt seien u. s. w., bleibt in der allgemeinen Vorstellung außer Betracht. Den Begriff des Sehens ferner gewinnt das Kind durch die Wahrnehmung seiner eigenen vielen und verschiedenen Sehacte: es sieht Farben, Formen, Personen, Häuser, Bäume u. s. w., sieht bald scharf bald unbestimmt, bald absichtlich bald unabsichtlich, bald Schönes bald Häßliches, bald ferne bald nahe, bald ruhende bald bewegte Gegenstände u. s. w., immer aber ist das Sehen eine Wahrnehmung äußerer Objecte mittels des Auges, und die Vorstellung dieses Gemeinsamen aller Sehacte ist der Begriff des Sehens.

c. Entstehung derselben.

Man sieht leicht, daß die Begriffe zunächst durch das Zusammenwirken des Receptions- und des Verschmelzungsprocesses entstehen. Der erste liefert das Material, der letztere verbindet und sondert es. In der That findet bei jeder Begriffsbildung einerseits eine Verbindung (Combination), anderseits eine Absonderung (Abstraction) von Vorstellungselementen statt, wie man aus obigen Beispielen deutlich ersieht. Der entscheidende Vorgang ist der erstere, nämlich die Verknüpfung (Combination) der gleichartigen Elemente. Da dieselben vielfach gegeben sind, nämlich in jeder einzelnen der dem Begriffe zu Grunde liegenden Vorstellungen, so treten sie im Bewußtsein mit entschiedener Klarheit (Stärke, Schärfe) hervor, die neben ihnen gegebenen ungleichartigen Elemente dagegen finden sich nur vereinzelt vor, kündigen sich daher weit schwächer an und werden im Bewußtsein um so mehr verdunkelt, je mehr die gleichartigen dominiren. Das Absehen (Abstrahiren) von den ungleichartigen Elementen ist also nicht, wie man es gewöhnlich darstellt, der Hauptvorgang bei der Begriffsbildung, sondern nur ein nebensächlicher, negativer Vorgang, der eine natürliche Folge des wirklichen Hauptvorganges ist, nämlich der Verschmelzung und Bewußtseinssteigerung des Gleichartigen.

Am leichtesten entstehen auf die bezeichnete Weise jene einfachen Stammbegriffe (Kategorieen), welche wir oben (§. 18 d) aufgeführt haben: die Begriffe Form, Farbe, Raum, Zeit, Zahl, Größe, Ursache u. s. w. Denn Wahrnehmungen, in welchen diese

Momente vorkommen, drängen sich uns von Jugend an fortwährend so zahlreich auf, daß wir jene Stammbegriffe, wenn auch zunächst nur in dunkeln Ahnungen, fast unvermerkt gewinnen, weshalb man sie sogar für angeboren erklärt hat. Sie geben dann als Elemente (Merkmale) in alle zusammengesetzten Begriffe ein.

Freilich leiden alle einfachen und zusammengesetzten Begriffe, sofern sie lediglich durch den natürlichen Mechanismus der Seelenprocesse zu Stande gekommen sind, an mancherlei Unvollkommenheiten, welche erst durch das (absichtliche und bewußte) Denken beseitigt werden können. Dieses gibt dem naturwüchsigen Rohmaterial der Erkenntniß erst eine kunstgemäße Form. Die mannigfaltigen Begriffselemente müssen schärfer ausgeprägt, die Verschwommenheit derselben muß beseitigt, es müssen die ungleichartigen von den gleichartigen, die individuellen von den allgemeinen genauer gesondert, das Gedachte muß an der Wirklichkeit geprüft, die vielerlei Einzelvorstellungen müssen genau verglichen und zugleich unterschieden werden. Ueberdies entstehen alle zusammengesetzten Begriffe zunächst nur in Bruchstücken, und sie bedürfen also der Ergänzung, des weiteren Ausbaues, wenn sie vollständige Bilder des Wesens der Dinge werden sollen. Man erinnere sich der obigen Beispiele. Ohne scharf bewußtes Denken wird kaum ein Kind auch nur die zunächst liegenden, oben angeführten Merkmale des Rechteckes klar erfassen. Und wenn dieses geschehen ist, bleibt immer noch vieles zu erkennen übrig: die Halbirung des Rechteckes durch die Diagonale, die Gleichheit der beiden Diagonalen, die Bestimmung des Flächeninhaltes durch Grundlinie und Höhe u. s. w. Der Begriff des Pferdes ferner entsteht zuerst auch nur in sehr dürftiger Form, es fehlen ihm gerade sehr wesentliche Merkmale: die Vorstellungen von dem inneren Bau und dem Gattungscharakter des Thieres, von seinem Wachsthum und seiner Lebensdauer, von seiner Lebensweise in der Freiheit, von der Zahl und Form seiner Zähne u. s. w. Und wenn man den Begriff des Sehens, wie ihn das Kind gewinnt, mit demjenigen vergleicht, welchen wir in der Sinneslehre entwickelt haben, so sieht man leicht, wie dürftig jener ist. Kommt also schon jeder einzelne Begriff erst in Folge einer langwierigen und vielseitigen Geistesarbeit zu Stande, so läßt sich leicht einsehen, welche Schwierigkeiten der systematischen Ordnung vieler und

verschiedener Begriffe entgegenstehen. Und eine vielfach zusammengesetzte Gedankenwelt trägt doch auch der minder Gebildete in sich. Alle Elemente derselben logisch zu gruppiren, nach gewissen Kategorieen zu verbinden und zu sondern, einem jeden die richtige Beziehung zu anderen anzuweisen, die Verhältnisse der Ueber-, Unter- und Beiordnung, des Grundes und der Folge u. s. w. gehörig auszuprägen, dies setzt eine so anhaltende und gespannte Denkthätigkeit voraus, wie sie den allermeisten Menschen nicht eigen ist. Daher kann man wol behaupten, daß die meisten Menschen kaum einen einzigen vollkommenen Begriff besitzen und Zeit Lebens nicht zu einer klaren und deutlichen Ordnung ihrer Gedankenwelt gelangen.

d. Eigenschaften derselben.

An jedem Begriffe können wir materiale und formale Eigenschaften unterscheiden. Hinsichtlich dessen, was in den Begriffen gedacht wird, sind sie entweder richtig und vollständig, oder falsch und lückenhaft; hinsichtlich der Art, wie die Begriffe gedacht werden, sind sie entweder klar und deutlich, oder dunkel (unklar) und verworren (undeutlich). Richtig (wahr) ist der Begriff, wenn er mit dem Gedachten übereinstimmt; in so weit dies nicht der Fall ist, ist er falsch (unrichtig, unwahr). Vollständig ist er, wenn er das ganze Wesen des Gedachten umfaßt, wo nicht, so ist er lückenhaft (unvollständig); enthält er außer seinen wesentlichen Merkmalen auch noch unwesentliche, so ist er mehr als vollständig und in so fern zugleich unrichtig, auch wenn das Zuviel in Einzelvorstellungen wirklich existirt: es ist dann die Abstraction noch nicht zu Ende geführt, der Begriff also noch nicht fertig. Klar (hell, lichtvoll) ist der Begriff, wenn er ein so entschiedenes Bewußtsein erlangt hat, daß er sich von allen anderen Begriffen unterscheidet; wo nicht, so ist er dunkel (unklar, verschwommen). Deutlich ist ein Begriff, wenn alle seine Merkmale in einzelnen Bewußtseinsacten hervortreten und streng von einander gesondert sind; wo nicht, so ist er undeutlich (verworren). Die Klarheit entsteht lediglich durch die Vielheit und Frische der Anschauungen und durch die innige Verschmelzung ihrer gleichartigen Elemente, die Deutlichkeit durch scharfe Zergliederung (Analyse) der anschaulichen Vorstellungen; jene entsteht daher leichter, ist ein natürliches Phänomen des psychischen Lebens, diese entsteht schwerer, ist eine Frucht des be-

wußten Denkens. Ein Kind kann mit aller Bestimmtheit das Pferd vom Esel, vom Hunde u. s. w., das Rechteck vom Trapez, Dreieck, Fünfeck, Kreis u. s. w., das Sehen vom Hören, Schmecken u. s. w. unterscheiden, ohne sich genau der einzelnen Merkmale des Pferdes, des Rechteckes, des Sehens u. s. w. bewußt zu sein. Leicht ersichtlich ist übrigens, daß Richtigkeit und Klarheit von allen Begriffen, Deutlichkeit und Vollständigkeit aber nur von den zusammengesetzten Begriffen gefordert werden kann.

### §. 20. Fortsetzung.

#### a. Die Urtheile.

Da sich unserer Erkenntniß Vieles und Vielerei in höchst mannigfaltigen Verknüpfungen und Beziehungen darbietet, so treten auch unsere Vorstellungen und Begriffe in mannigfaltige Verhältnisse zu einander. Werden wir uns eines solchen Verhältnisses bewußt, so bilden wir ein Urtheil. Dieses ist also die Vorstellung von dem Verhältnisse zweier Vorstellungen (oder Begriffe) zu einander, mit der Ueberzeugung, daß dieses Denkverhältniß einem Verhältnisse des wirklichen Seins oder Geschehens entspreche. Jedes Urtheil ist zwar ein subjectiver Denkact, dem aber der Urtheilende objective Giltigkeit beilegt. Die einfachsten und natürlichsten Urtheile sind die bejahenden Einzelurtheile, z. B. dieses Pferd ist braun, dieses Viereck ist gleichseitig, gestern sah ich deinen Bruder. Besondere und allgemeine Urtheile entstehen erst durch Verschmelzung gleichartiger Einzelurtheile und zwar solcher Einzelurtheile, welche bei verschiedenen Subjecten das gleiche Prädicat haben. Hat z. B. Jemand an zwei, drei, überhaupt an mehreren verschiedenen Pferden die braune Farbe, an anderen aber eine andere wahrgenommen, und erinnert er sich dessen, so urtheilt er: manche Pferde sind braun, oder: es gibt braune Pferde. Wird er sich ferner bewußt, daß in sämmtlichen Einzelvorstellungen, welche er von Pferden gebildet hat, das Merkmal vierbeinig gegeben ist, so urtheilt er: alle Pferde sind vierbeinig, oder: jedes Pferd hat vier Beine. Ein solches Urtheil ist freilich zunächst nur für den Vorstellungskreis des Urtheilenden allgemeingiltig; er betrachtet es aber als objectiv allgemeingiltig, weil es ja nicht auf subjectivem Belieben, sondern auf Wahrnehmungen beruht und zwar auf der Gesammtheit der ihm zugänglichen Wahrnehmungen.

Daher können sehr leicht auch falsche allgemeine Urtheile gebildet werden. Böten sich etwa der Wahrnehmung des Kindes zunächst nur braune Pferde, nur gleichseitige Vierecke, nur Obstbäume dar, so könnten in ihm leicht die Urtheile entstehen: alle Pferde sind braun, alle Vierecke gleichseitig, alle Bäume tragen Obst. Hat nun Jemand ein derartiges Urtheil, so wird er es erst dann einschränken, wenn er durch eigene Anschauung oder durch Mittheilung Anderer erfährt, daß das Prädicat nicht der ganzen Gattung von Dingen zukommt. Er wird dann die Allgemeingiltigkeit des Urtheils verneinen, also denken: nicht alle Pferde sind braun, nicht alle Vierecke sind gleichseitig, nicht alle Bäume tragen Obst.

Dies führt uns auf die Entstehung der negativen Urtheile. Bejahung ist das Bewußtsein von der Uebereinstimmung einer Vorstellungsverbindung mit der Wirklichkeit, Verneinung das Bewußtsein der Abweichung einer Vorstellungsverbindung von der Wirklichkeit. Da wir nun die Dinge zunächst nur so vorstellen können, wie sie sich der Auffassung darbieten, nicht anders, so muß all unser Urtheilen zuerst ein bejahendes (affirmatives, positives) sein; das verneinende (negative) kann erst in Folge besonderer Anlässe entstehen, z. B. durch die Erkenntniß eines Irrthums (s. oben), durch eine unserer eigenen Ueberzeugung entgegenstehende Behauptung, durch eine Frage, die Jemand an uns richtet, durch die Wahrnehmung einer Veränderung an einem Gegenstande, durch eine getäuschte Erwartung u. s. w. In Folge solcher Anlässe urtheilen wir z. B.: Nicht alle Säugethiere leben auf dem Festlande, ich habe deinen Bruder nicht gesehen, die Blume blüht nicht mehr, ich habe keine Nachricht erhalten u. s. w.

### b. Die Induction.

Es ist oben hervorgehoben worden, daß aus der Verschmelzung gleichartiger Einzelurtheile besondere und allgemeine Urtheile entstehen. Auf diesem Vorgange beruht die Induction. Sie ist die Auffindung des Allgemeinen aus dem Besonderen, des Abstracten aus dem Concreten, also der gemeinsamen Merkmale gleichartiger Individuen oder Species, die Ableitung der Begriffe aus den besonderen Vorstellungen, der Regel (des Gesetzes) aus einzelnen Erscheinungen. Wir haben oben die Zusammenziehung solcher Urtheile, welche bei ungleichen Subjecten das gleiche Prädicat

haben, hervorgehoben; es können aber auch solche Urtheile verschmolzen werden, welche bei ungleichen Prädicaten das gleiche Subject haben. Betrachten wir beide Fälle genauer. Wenn wir, wie oben gezeigt wurde, aus Einzelurtheilen das particuläre Urtheil: viele Pferde sind braun, und das allgemeine Urtheil: alle Pferde sind vierfüßig, finden, so vollziehen wir jenen Denkproceß, den man vorzugsweise Verallgemeinerung (Generalisirung) nennt, obwol alle Induction Verallgemeinerung singulärer Urtheile ist.

Haben wir ferner die Urtheile: das Pferd ist ein Einhufer, der Esel ist ein Einhufer, das Zebra ist ein Einhufer, so sind das wieder Urtheile mit verschiedenen Subjecten und gleichem Prädicate. Wir können dieselben zunächst in folgendem Urtheile zusammenfassen: Pferde, Esel und Zebras sind Einhufer. Machen wir nun das Prädicat zum Subject und das Subject zum Prädicate, so erhalten wir das Urtheil: die Einhufer sind theils Pferde, theils Esel, theils Zebras. Ein solches Urtheil heißt eine Eintheilung. Erkennen wir ferner: alle Einhufer sind Säugethiere, alle Einhufer fressen Gras, alle Einhufer haben einen langgestreckten Schädel, alle Einhufer haben eine flache Stirn, alle Einhufer haben 12 Schneidezähne, 24 Backzähne u. s. w., so haben wir eine Reihe von Urtheilen mit dem gleichen Subjecte und verschiedenen Prädicaten. Ziehen wir sie zusammen, so erhalten wir das Urtheil: Die Einhufer sind Säugethiere, welche Gras fressen, einen langgestreckten Schädel, eine flache Stirne, 12 Schneidezähne, 24 Backzähne haben u. s. w. Ein ähnliches Beispiel ist das oben angeführte: das Rechteck ist eine ebene Fläche, welche von vier geraden Linien begrenzt ist, von denen je zwei gegenüberliegende gleich und prallel sind, und die vier rechte Winkel bilden. Ein solches Urtheil heißt eine Begriffserklärung (Definition). Man sieht, daß diese Denkform durch Verschmelzung solcher Urtheile zu Stande kommt, welche gleiches Subject, aber verschiedene Prädicate haben, während die Eintheilung dadurch entsteht, daß Urtheile mit verschiedenen Subjecten und gleichen Prädicaten zusammengefaßt werden. Es ist aber ersichtlich, daß beiden Denkformen einfachere Generalisirungen (Inductionen) vorausgehen müssen, indem ja, um einen vollständigen Begriff (eine Definition) zu gewinnen, erst jedes einzelne Merkmal desselben aus einer Vielheit von Anschauungen

abstrahirt werden muß, und um eine vollständige Eintheilung zu gewinnen, erst an einer Vielheit von Exemplaren der Artcharakter, oder an mehreren Arten der Gattungscharakter zu suchen ist.

c. Deduction, Schluß.

Das inductive Denken geht also vom Besonderen zum Allgemeinen. Es fragt sich nun, ob auch ein Erkenntnißweg vom Allgemeinen zum Besonderen führe. Allerdings, nur nicht im Anfange der menschlichen Geistesentwickelung. Erst wenn durch Induction allgemeine Erkenntnisse gewonnen worden sind, können diese wieder auf specielle Fälle angewendet werden. Die Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen heißt Deduction, deren kunstgerechte Form der Schluß ist. Man betrachte folgende Beispiele: Alle Einhufer fressen Gras, das Zebra ist ein Einhufer, also frißt es Gras; jedes Rechteck hat vier gleiche Winkel, das Quadrat ist ein Rechteck, also hat es vier gleiche Winkel. Wie man sieht, kommt ein solches Denkgebilde ebenfalls durch Verschmelzung zweier gleichartiger Urtheile zu Stande; der gleichartige Bestandtheil heißt der Mittelbegriff. Es geht aber hierbei das Denken von einem weiteren Urtheile auf ein engeres über, indem ein Merkmal, welches einem höheren Begriffe zukommt, einem ihm untergeordneten Begriffe beigelegt wird.

In jedem Falle wird das Denken, möge es vom Besonderen zum Allgemeinen (inductiv) oder vom Allgemeinen zum Besonderen (deductiv) fortschreiten, durch die Verschmelzung gleichartiger Vorstellungen geleitet, womit zugleich die Sonderung der verschiedenartigen Vorstellungen gegeben ist. — Das Weitere über die Formen und Gesetze des Denkens gehört in die Logik, welche lehrt, was gedacht wird, während die Psychologie lehrt, wie gedacht wird. Das will sagen: die Psychologie hat den natürlichen Verlauf, den Werdeproceß, also die subjective Seite des Denkens darzulegen, die Logik dagegen die Beziehung des Denkens zum Gedachten, die objective Seite des Denkens. Auf unserem psychologischen Standpunkte haben wir nur noch einige allgemeine Bemerkungen über die Natur des Denkens zu machen.

d. Entwickelung des Denkens.

Man hat viel darüber gestritten, ob das Denken mit der Begriffsbildung oder mit der Urtheilsbildung beginne, ob also die

Begriffe den Urtheilen, oder die Urtheile den Begriffen vorangehen und als Grundlage dienen. Aus den vorstehenden Erörterungen nun geht hervor, daß Begriffe und Urtheile in steter Wechselwirkung zu einander stehen. Einerseits ist das eigentliche Urtheilen erst dann möglich, wenn bereits gewisse begriffliche Abstractionen zu Stande gekommen sind; denn woher sollten sonst die Prädicate für gegebene Subjecte kommen? — Anderseits aber erhalten die Begriffe erst durch die Urtheile ihre scharfe Ausprägung, was sich besonders deutlich an den Definitionen zeigt. Diese sind allerdings nichts anderes als Begriffsbestimmungen, aber Begriffsbestimmungen in klar bewußter Urtheilsform. Bevor solche Denkgebilde zu Stande kommen können, müssen vor Allem klare und deutliche Anschauungen gewonnen werden, aus welchen sodann einzelne Bestandtheile mit besonderer Stärke hervortreten; beides geschieht durch die Verschmelzung des Gleichartigen. Indem nun ferner mittels der einmal gewonnenen Vorstellungen neue, ihnen verwandte Erscheinungen appercipirt und gedeutet werden, wird das Urtheilen eingeleitet, welches demnach immer auf Apperception und folglich auf Reproduction beruht. Die Urtheilsbildung geht also mit der Begriffsbildung Hand in Hand: indem neue Auffassungen mit bereits vorhandenen Vorstellungen, soweit beide gleichartig sind, verschmelzen, entstehen die ersten Ansätze zu Begriffen; und indem auf neue Auffassungen bereits vorhandene Vorstellungen als Prädicate angewendet werden, entstehen die ersten Urtheile. Der denkende Geist gewinnt allmälig durch fortwährende Verschmelzung und Abstraction eine Reihe von Stammbegriffen, welchen er die Vielheit seiner Einzelvorstellungen unterordnet. Und indem er dies thut, gewinnt er die Materialien zu zusammengesetzten Begriffen. Alle unsere Urtheile sind zunächst nur Bruchstücke von Erkenntnissen, und erst durch Zusammenfassung solcher Bruchstücke entstehen Objectsbegriffe (Definitionen).

#### e. Der Verstand.

Die Gesammtheit aller besonderen und allgemeinen Vorstellungen (Begriffe) eines Menschen nennt man seinen Verstand. Einen angeborenen und allgemeinen Verstand gibt es nicht. So lange das Kind keine Vorstellungen hat, versteht es nichts, und in jedem Menschen reicht der Verstand nur so weit, als seine Vorstellungen

reichen. Da aus den Vorstellungen und Begriffen auch die allgemeinen Urtheile und die Schlüsse hervorgehen, die ja nichts anderes sind als Combinationen von Vorstellungen und Begriffen, so rechnet man auch die Urtheile und Schlüsse selbst, so wie die Fähigkeit, sie zu bilden (die Urtheilskraft, das Schlußvermögen) zum Verstande. Dieser ist also nur die Gesammtheit aller Erkenntnißgebilde und aller aus diesen hervorgehenden Erkenntnißacte, also die Summe alles Intellectuellen. Ein Vorstellungs-, Begriffs-, Urtheils- und Schluß-Vermögen ist dem Menschen in so ferne angeboren, als sein Geist die Fähigkeit besitzt, Wahrnehmungen zu bilden, festzuhalten, zu reproduciren und nach eigenen Gesetzen zu verknüpfen. Für die Begriffsbildung ist die Kräftigkeit, für die Urtheils- und Schlußbildung die Lebendigkeit des Geistes von überwiegender Wichtigkeit; jene gibt dem Denken Klarheit und Schärfe, diese Raschheit und Originalität. Ein geringer Grad von Kräftigkeit ist die Grundursache der Dunkelheit und Verworrenheit der Begriffe, ein geringer Grad von Lebendigkeit (ingenium tardum) die Grundursache der Langsamkeit des Urtheilens und Schließens, der Verspätung guter Einfälle, der Einfalt und Dummheit.

Wenn die Materialisten behaupten: „Nur durch der Sinne Pforten zieht der Verstand in unseren Körper ein," so ist zu entgegnen, daß von außen kein Verstand in uns kommen kann, weil keiner draußen ist. Und wenn sie lehren, daß die Sinneseindrücke „durch das Arbeiten der grauen Hirnmasse" in Begriffe, Urtheile und Schlüsse verwandelt, also zu Geist gemacht werden, so huldigen sie einer Vorstellungsweise, wie sie der weiland so berühmten Goldmacherkunst zu Grunde lag. So wenig man aus Silber, Kupfer und anderen Elementen Gold machen kann, so wenig kann das Gehirn aus Sinneseindrücken Geist machen. Gold ist nur im Golde und Geist nur im Geiste.

## §. 21. Das Fühlen.

### a. Orientirung.

Wir haben bisher die geistige Entwickelung, wie sie auf der Grundlage von Wahrnehmungen erfolgt, in Betracht gezogen. Neben den Wahrnehmungen, als den intellectuellen Elementargebilden der menschlichen Seele, stehen aber die Empfindungen,

als die affectiven Elementargebilde der menschlichen Seele. Was wird nun aus diesen?

Es ist schon hervorgehoben worden, daß die Empfindungen die Basis alles Gemüths- und Willenslebens sind (§. 11). Auch die affectiven Elementargebilde sind nämlich nicht bloße momentane Sinnesacte, sondern auch sie beharren in der Seele als bleibende Zustände und Kräfte. Nicht selten dauern sie unmittelbar eine Zeit lang fort als Nachempfindungen, als Fröhlichkeit oder Betrübniß. Aber, was weit wichtiger ist, selbst wenn sie ihre ursprüngliche Erregtheit zeitweilig verloren haben, beharren sie fort im inneren Seelensein, aus dem sie wieder hervortreten können entweder als Erinnerungen früherer Lust und Unlust, oder als Begehrungen neuer Lust und als Widerstrebungen gegen neue Unlust. Diese doppelte Reproductionsform der Empfindungen beruht darauf, daß dieselben entweder ihre ursprüngliche Stimmung in großer Frische oder nur in sehr abgeschwächtem Grade bewahren. Im ersten Falle sind sie Grundlagen der Gemüthsbewegungen und Gefühle (des Affectiven), im anderen Falle Triebfedern des Begehrens und Widerstrebens (des Praktischen, d. i. des Wollens und Handelns). Und zwar können sie in beiden Formen sowol von innen heraus, als auch in Folge äußerer Anlässe in Wirksamkeit treten. Indem wir nun das Praktische für eine spätere Betrachtung zurückstellen, erörtern wir zunächst das affective Seelenleben als Wirkung und Ausgestaltung der einfachen Empfindungen.

### b. Wesen des Gefühls.

Gehen wir von Beispielen aus. Schiller läßt seine Maria Stuart, indem sie aus dem Kerker in einen anmuthigen Park tritt, in die Worte ausbrechen: „Laß mich der neuen Freiheit genießen, laß mich ein Kind sein, sei es mit, und auf dem grünen Teppich der Wiesen prüfen den leichten, geflügelten Schritt!“ Indem ferner der Dichter in seiner Jungfrau von Orleans den Widerstreit zwischen den menschlichen Neigungen der Heldin und ihrer außerordentlichen Sendung schildert, legt er ihr die Worte in den Mund: „Frommer Stab, o hätt' ich nimmer mit dem Schwerte dicht vertauscht. Hätt' es nie in deinen Zweigen, heil'ge Eiche, mir gerauscht!“ — In jedem der beiden Fälle wird uns ein sehr lebhaftes Gefühl, im ersten ein Lustgefühl, im andern ein Schmerz-

gefühl dargestellt. Maria ist glücklich im Gefühle der Freiheit; der öde Kerker hatte ihren Blick eingeengt, ihre Phantasie mit düsteren Bildern erfüllt, ihre ganze Lebenskraft gelähmt; jetzt aber fühlt sie sich verjüngt, ihr Blick schweift in die Ferne, die Erinnerung an eine glückliche Kindheit, an ihr lachendes Jugendland, an eine glänzende Vergangenheit wacht auf, und die Hoffnung webt Bilder neuen Lebensglückes. Johanna hingegen ist tief betrübt im Gefühle ihrer Schwäche und Unwürdigkeit gegenüber ihrem hohen Berufe; ihre Empfindungen sind natürlich, menschlich, aber ihr Glaube haftet am Uebernatürlichen und verlangt die Unterdrückung des Menschlichen; sie erinnert sich ihrer harmlosen, glückseligen Kindheit, aber diese goldene Zeit ist für immer entschwunden; es schwebt ihr eine Himmelskrone vor, aber diese erscheint als unerreichbar; und so betrachtet die Heldin ihr Leben als verfehlt, verloren, aller Freude, alles Trostes beraubt.

Man sieht aus diesen Beispielen, daß die Gefühle nicht einfache, sondern zusammengesetzte Empfindungszustände sind. Das Lustgefühl der Freiheit entsteht durch den Gegensatz der Gefangenschaft, das Schmerzgefühl der eigenen Schwäche durch den Contrast zwischen Sollen und Können, die Wehmuth über die trübe Gegenwart durch die Erinnerung an eine heitere Vergangenheit. So lange wir unsere Freiheit nicht mit dem Zustande der Unfreiheit zusammenhalten, haben wir kein Gefühl der Freiheit, wie wir kein Gefühl der Gesundheit haben, so lange wir uns neben derselben nicht den Zustand der Krankheit vergegenwärtigen; und wer seine Neigungen nicht an irgend einem Maßstabe, etwa an einem Pflichtgebote, seine gegenwärtige Lebenslage nicht an einer vergangenen, die Wirklichkeit nicht an einem Phantasiegebilde mißt, hat ebenfalls kein Gefühl. Er kann Empfindungen der mannigfaltigsten Art haben, d. h. angenehme und unangenehme Lebenszustände, wie sie unmittelbar durch Eindrücke auf das sensible Nervensystem bewirkt werden. Gefühle aber hat der Mensch erst dann, wenn sich seine Empfindungen gegen einander messen und abgrenzen, und wenn er sich in Folge dessen seiner wechselnden Lebenszustände bestimmt bewußt wird. Wie sich aus den Wahrnehmungen eigentliche Vorstellungen und Begriffe erst dadurch entwickeln, daß die vielen und verschiedenen Objecte der Auffassung

von einander geschieden werden, so entwickeln sich einfachere und zusammengesetztere Gefühle erst dadurch aus den Empfindungen, daß die letzteren zu einander in Contrast treten. Die Empfindungen sind ursprüngliche, die Gefühle abgeleitete Seelenfunctionen. Die unentwickelte Seele, das kleine Kind, hat wol Empfindungen, aber keine Gefühle. Wir können demnach sagen: Gefühl ist das Innewerden (das Bewußtsein) eines Lebenszustandes im Gegensatze zu einem anderen.

c. Physische Gefühle.

Die Eintheilung der Gefühle wird durch ihre unerschöpfliche Mannigfaltigkeit und ihr vielfaches Ineinanderfließen sehr erschwert. Doch lassen sich nach ihrem Inhalte physische, intellectuelle, moralische und ästhetische Gefühle unterscheiden. Die physischen (sinnlichen, leiblichen) sind diejenigen, in welchen uns die mannigfaltigen Zustände unseres eigenen Körpers zum Bewußtsein kommen. Hierher gehören die Gefühle der Gesundheit, der Rüstigkeit, Munterkeit, der lebhaften Krafterregung beim Marschiren, Tanzen, Schlittschuhlaufen u. s. w., der behaglichen Ruhe nach schwerer Anstrengung, der glücklichen Ueberwindung von Wagnissen und Gefahren im Schwimmen, Klettern, Springen u. s. w, der Abgespanntheit, Mattigkeit, der Ueberreizung, des Ueberdrusses, Ekels, der Aufregung, des Fiebers, ferner die Gefühle vom Temperaturwechsel, vom Eintreten und Aufhören eines Druckes (einer Belastung), von der Beklemmung des Athmungsprocesses in dumpfen Räumen, von der Erquickung durch reine frische Luft, durch die Abendkühle nach einem heißen Tage, durch ein erfrischendes Bad u. s. w. Kurz: alle uns zum Bewußtsein kommenden, vom Gewöhnlichen abweichenden Lebenszustände müssen als physische Gefühle betrachtet werden. Gerade auf diesem Gebiete gehen die einfachen Empfindungen unmerklich in die mehr vermittelten (reflectirten) Gefühle über und ist es oft schwer, zwischen jenen und diesen eine genaue Grenzlinie zu ziehen, weshalb eben auch der allgemeine Vitalsinn im gemeinen Leben geradezu als Gefühlssinn bezeichnet wird. Hunger und Durst z. B. treten als Empfindungen ohne Zweifel schon im neugebornen Kinde auf; im entwickelten Menschen geben sie sich als bestimmte Gefühle kund, sofern sie als Abweichungen vom normalen Körperzustande zum Bewußtsein kommen. Damit entsteht dann auch

das behagliche Gefühl der Sättigung. Ebenso werden aus den ursprünglichen reinen Empfindungen körperlicher Zustände allmälig bestimmte Lust- und Schmerzgefühle, nachdem sich der Mensch über seinen Körper und dessen mannigfaltige Verhältnisse orientiren gelernt hat. Und streng genommen ist dann jeder bewußte Empfindungsact, jeder appercipirte Vital-, Geruchs-, Geschmacks-, Tast-, Gehör- und Gesichtseindruck seiner subjectiven Wirkung nach ein Gefühl. Auch die Phantasie kann körperliche Gefühle hervorrufen, sofern sie zu einem actuellen Lebenszustande einen ideellen dem Gemüthe vergegenwärtigt. Hieraus erklärt sich z. B. der Ekel am Essen bei Erzählung und Schilderung widerwärtiger Dinge, das angenehme Gefühl, welches man im warmen Stübchen hat, wenn draußen böses Wetter ist, die Lust an grausigen Mähren und Schauderscenen, wenn der Hörer oder Zuschauer sich in voller Sicherheit weiß, der Ausruf des friedliebenden Bürgers: „Nichts Besseres weiß ich mir an Sonn- und Feiertagen, als ein Gespräch von Krieg und Kriegsgeschrei, wenn hinten weit in der Türkei die Völker auf einander schlagen.“

d. Intellectuelle Gefühle.

Die intellectuellen Gefühle knüpfen sich an unsere Erkenntnißacte. In ihnen werden wir uns der Steigerungen und Herabstimmungen unseres geistigen Lebens, der Stärke und Schwäche unserer geistigen Kräfte bewußt. Hierher gehören die Gefühle der Klarheit und Deutlichkeit, der Dunkelheit und Verworrenheit unserer Vorstellungen, der sicheren Ueberzeugung, des schwankenden Zweifels, der Beschränktheit unseres Erkenntnißvermögens, der Freude an einer nach vieler Mühe errungenen Einsicht, an der Lösung eines Problems, an neuen Aufschlüssen, Ideen, Erfindungen, Entdeckungen, an mathematischen Formeln und wissenschaftlichen Lehrsätzen, an treffenden Witzen, Gleichnissen, Anekdoten, an meisterhaft disponirten und ausgeführten Reden und Abhandlungen, an sachlich und logisch gelungenen Lehrgebäuden, an dem Einblicke in die großartige Gesetzmäßigkeit der Natur, des Seelenlebens u. s. w., ebenso das Mißbehagen an erfolglosen Geistesanstrengungen, an ungelösten Widersprüchen, an der Unzulänglichkeit unserer Einsicht, an faden Witzen und Anekdoten, an geistlosen und verworrenen Vorträgen und Büchern, an unsinnigen und wahrheitswidrigen Behauptungen

u. s. w. Die Thatsache, daß auch das rein Intellectuelle, in so fern es dem menschlichen Geiste immanent und also etwas Subjectives ist, in Gefühlen sich ankündigen kann, ist auch der eigentliche Grund, weshalb es eine didaktische Poesie gibt; wer die Möglichkeit und Berechtigung der letzteren in Abrede stellt, beweist Mangel an psychologischer Einsicht. Mit Recht sagt Schiller in seinem Liede von der Freude: „Aus der Wahrheit Feuerspiegel lächelt sie den Forscher an". Und das tiefe Leid, welches ein ungestillter Wissenstrieb in sich birgt, wird von Goethe im Faust trefflich mit den Worten geschildert: „Da steh' ich nun, ich armer Thor, und bin so klug als wie zuvor, und sehe, daß wir nichts wissen können. Das will mir schier das Herz verbrennen."

e. Sittliche Gefühle.

Die sittlichen (moralischen) Gefühle beziehen sich auf das menschliche Wollen und Handeln und äußern sich entweder als Billigung oder als Mißbilligung desselben. Sie richten sich nach dem moralischen Bewußtsein des Fühlenden, d. h. nach seinen Ansichten über Gutes und Böses, über Recht und Unrecht, über Löbliches und Verwerfliches. Wie der Mensch zu einem moralischen Bewußtsein gelange, wird an einer andern Stelle (s. §. 24) gezeigt werden. Hier kommt nur die Thatsache in Betracht, daß ein Jeder seine sittlichen Ueberzeugungen, wie dieselben auch beschaffen sein mögen, als Maßstäbe an das Verhalten seiner selbst und Anderer anlegt und hierdurch zum Beifall oder zum Mißfallen veranlaßt wird. In Bezug auf das mannigfaltige Verhalten der Menschen überhaupt macht sich das moralische Bewußtsein theoretisch als Sittengesetz, praktisch als Pflichtgefühl geltend. Je entschiedener es ausgebildet ist, desto stärker ist das Wolgefallen an dem, was ihm gemäß ist, das Mißfallen an dem, was ihm widerstreitet, also das Gefühl für Recht und Unrecht, für Tugend und Laster, für den Werth oder die Verwerflichkeit bestimmter Handlungen oder Unterlassungen, für die sittlichen Vorzüge und Fehler der Menschen. Bei verkümmerter Ausbildung des moralischen Bewußtseins können auch keine lebhaften sittlichen Gefühle entstehen; es fehlt dann ebensowol der Abscheu vor dem Bösen wie die Begeisterung für das Gute, es findet sittliche Lauheit, Gleichgiltigkeit (Indifferentismus) statt. — Mißt der Mensch sein eigenes Thun und Lassen mit seinem

sittlichen Bewußtsein, so heißt das letztere Gewissen. Geht es einem praktischen Verhalten voran, so ist es entweder antreibend oder abmahnend (warnend); begleitet es ein praktisches Verhalten, so ist es entweder ermuthigend oder beängstigend; folgt es einem praktischen Verhalten nach, so ist es entweder anerkennend (Selbstzufriedenheit) oder verwerfend (Reue, Scham). Sofern das Gewissen dem Menschen Freude oder Leid bereitet, heißt es ein gutes oder böses. Daß das Gewissen ebenfalls von dem Grade der sittlichen Bildung des Menschen abhängt, ist an sich einleuchtend und wird durch die tägliche Erfahrung bestätigt. Manche haben ein zartes und scharf ausgeprägtes Gewissen, Andere ein stumpfes und schwankendes; der Eine ist in diesem, der Andere in jenem Punkte besonders gewissenhaft, der sittlich Rohe ist selbst in sehr wichtigen Dingen gewissenlos. Ein angebornes Gewissen gibt es nicht.

##### f. Aesthetische Gefühle.

Aesthetische Gefühle endlich heißen alle diejenigen, welche durch sinnliche Darstellung des Geistigen hervorgerufen werden. Man unterscheidet gewöhnlich die beiden Hauptformen des Schönen und Erhabenen, als deren Gegensätze das Häßliche und Gemeine zu betrachten sind. Hierzu kommen aber mannigfaltige Nebenformen, welche sich theils der einen, theils der anderen Hauptform anreihen. Dem Schönen ist verwandt das Anmuthige, Liebliche, Reizende, Komische u. s. w., dem Erhabenen das Edle, Würdevolle, Feierliche, Tragische u. s. w. Das Gefühl des Schönen charakterisirt sich durch sinnliche Frische und Bestimmtheit und wird hervorgerufen durch Erscheinungen, die bei aller Lebhaftigkeit und Mannigfaltigkeit doch leicht überschaulich, maßvoll, einheitlich, faßbar sind. Das Gefühl des Erhabenen gibt sich kund als eine sehr tiefgreifende und gehaltene Steigerung des Empfindungslebens, als Staunen und Ueberwältigung, als Wirkung des Außerordentlichen, Unfaßbaren, Grenzenlosen und Unendlichen. — Hervorgerufen werden die ästhetischen Gefühle stets durch gewisse Sinneserscheinungen, oder wenigstens durch Phantasiebilder; aber nur durch solche Sinneserscheinungen und Phantasiebilder, welche als Darstellungsformen (Symbole, Verkörperungen) des geistigen (Ideellen) betrachtet werden. Wir können sie ästhetische Objecte nennen. Sie wirken entweder auf das Auge oder auf das Ohr; nur Gesicht und Gehör

sind ästhetische Sinne. Die ästhetischen Objecte sind theils Gegenstände und Erscheinungen der Natur (Blumen, Landschaften, der Nachthimmel, das Gewitter u. s. w.), theils menschliche Charaktere und Handlungen, theils Werke der Kunst (Gebäude, Bildsäulen, Gemälde, Tonwerke, Dichtungen). Was die menschlichen Charaktere und Handlungen betrifft, so rufen sie zwar zunächst moralische Gefühle hervor; aber alles Sittliche, sofern es sich äußert, ist zugleich schön oder erhaben (Wolwollen, Edelmuth, Heldensinn, Seelengröße), alles Unsittliche zugleich häßlich oder gemein (Geiz, Selbstsucht, Neid, Feigheit, Kriecherei). Daher macht denn auch die Weltgeschichte, als Spiegel des Menschenlebens im Großen, einen ästhetischen Eindruck. — Eine blos sinnliche Auffassung und Affection gibt noch kein ästhetisches Gefühl. Dieses kommt nur zu Stande, wenn durch eine Anschauung oder anschauliche Vorstellung eine Idee, ein geistiges oder sittliches Moment und hierdurch eine Gemüthsstimmung geweckt wird, die Seele also zur Empfindung eines außergewöhnlichen Lebenszustandes gelangt. Erst wenn der Anblick einer Blume die Idee der Unschuld, der Liebe, des Stolzes u. s. w., der Anblick einer dem Sturme trotzenden Eiche oder eines den Meereswogen widerstehenden Felsens die Idee der unerschütterlichen Charakterstärke weckt, wenn musikalische Töne im menschlichen Herzen Wehmuth oder Frohsinn, Leid oder Freude hervorrufen u. s. w., erst dann sind ästhetische Gefühle gegeben. Sie entstehen also stets durch ein Zusammenwirken des Gemüths mit der Sinnlichkeit, und in der Auffassung der ästhetischen Objecte ist stets Affection und Vorstellung zusammengegeben: die ästhetische Auffassung ist affectives Vorstellen oder vorstellende Affection. Daher hängt sie nicht blos von den Sinnen, sondern auch und wesentlich vom inneren Seelensein, von dem Bildungsgrade und den Gemüthsstimmungen des Menschen ab. Jeder ist nur in so weit ästhetischer Gefühle fähig, als seine inneren Empfindungszustände reichen. Das Kind, der Ungebildete hat keinen Sinn für bedeutungsvolle Naturschönheiten, keinen Geschmack für ideale Kunstwerke, kein Verständniß für höhere Poesie u. s. w.

## §. 22. Fortsetzung.

### a. Werthgefühle.

Die physischen, intellectuellen, moralischen und ästhetischen Gefühle sind die Hauptformen des gesammten Gefühlslebens. Alle anderen Gefühle sind Ableitungen und Zusammensetzungen aus diesen Stammgefühlen und lassen sich daher auf sie zurückführen. Solche Gefühle zweiter Ordnung sind die Werthgefühle (Werthschätzungen), die religiösen Gefühle, die sympathischen Gefühle, die zusammengesetzten Gefühle, wie sie theils durch Verschmelzung gleichartiger, theils durch Mischung ungleichartiger Gefühle entstehen; auch die Affecte gehören ihrem Grundwesen nach hierher. Sehen wir uns nun diese Gefühlsformen näher an.

In den Werthgefühlen ist immer ein affectiver Zustand mit einer Vorstellung verbunden. Jeder affective Zustand, Lust und Schmerz, Freude und Leid, Wol und Wehe, ist zwar etwas Subjectives, allein die Erfahrung lehrt uns, daß die menschlichen Gemüthszustände objective Ursachen haben. Alles nun, was einen begünstigenden oder störenden Einfluß auf unser Lebensglück äußert, erscheint uns entweder als ein Gut oder als ein Uebel, wird also Gegenstand unserer Werthschätzung, unseres Wolgefallens oder Mißfallens. Diese Werthgefühle sind natürlich gerade so mannigfaltig und verschiedenartig, wie die menschlichen Empfindungsweisen überhaupt und die individuellen Gemüthsverfassungen insbesondere. Was dem Einen als ein großes Gut oder Uebel erscheint, läßt den Andern gleichgiltig: man denke an die verschiedene Schätzung des Geldes, der Genußmittel, des Luxus, der Natur, der Wissenschaft, der Kunst, der Tugend u. s. w. Selbst wenn zwei Personen ein und dasselbe Werthgefühl haben, kann es doch auf sehr verschiedenen Empfindungsweisen beruhen. Die Freiheitsliebe, die Vaterlandsliebe u. s. w. kann einen sehr sinnlichen, aber auch einen sehr idealen Gehalt haben. So auch, wenn sich die Schätzungen auf Personen beziehen, sei es auf die eigene oder auf fremde. Selbstgefühl, Selbstachtung, Stolz, Eitelkeit u. s. w., Bescheidenheit, Demuth, Selbstverachtung u. s. w. beruhen zwar sämmtlich darauf, daß der Mensch in seiner eigenen Person Vorzüge oder Mängel, welche ihm die allernächsten Güter oder Uebel sind, findet oder doch zu finden glaubt; aber diese Vorzüge oder Mängel können ebensowol in

physischer Kraft oder Schwäche, in äußerer Schönheit oder Häßlichkeit, als in geistigen oder sittlichen Eigenschaften bestehen. Ganz eben so verhält es sich mit der Schätzung anderer Menschen. Zwischen der bloßen Scheu vor der überlegenen rohen Stärke und der Pietät vor Weisheit, Tugend und Verdienst, zwischen der sinnlichen Geschlechtsliebe und der Schätzung höherer Vorzüge ist ein großer Unterschied. Aehnlich verhält es sich mit den negativen Werthgefühlen der Geringschätzung und Verachtung, des Widerwillens und Hasses gegen Andere. Dem Geldmenschen ist der Arme, dem schlauen Schurken der Ehrliche, dem Heuchler der Wahrheitsfreund, dem Redlichen der Schlechte Gegenstand der Geringschätzung und des Widerwillens. Jeder schätzt eben die Menschen nach dem Maße, das er in sich trägt. — Daß die Werthgefühle besonders in moralischer Hinsicht sehr wichtig sind, in so fern sie als „praktische Weltansicht" das Thun und Lassen der Menschen bestimmen, wird bei Erörterung des Willenslebens in Betracht kommen (§. 23 f.).

b. Religiöse Gefühle.

Eine Art von Werthgefühlen sind auch die religiösen Gefühle, weshalb denn Gott oft als das „höchste Gut" bezeichnet wird. Der Religiöse findet im Glauben an ein allgütiges, allweises, allmächtiges Wesen, in der Hoffnung auf ein glückliches Leben nach dem Tode die Stillung seiner Sehnsucht, die Sicherung seiner physischen Wolfart, die Befriedigung seines sittlichen Bewußtseins, die Lösung aller Räthsel Daher ist ihm das Uebersinnliche der Gegenstand des höchsten Vertrauens, der höchsten Liebe, Bewunderung und Verehrung. Wie im Menschen die Idee einer höheren Welt entstehe, wird später (§. 25 f.) gezeigt werden. Hier kommt vor Allem die Wirkung dieser Idee auf das Gefühl in Betracht. Daß übrigens die Religion auch auf den Willen einen starken Einfluß zu üben vermag, ist eben so natürlich als bekannt. Ob dieser Einfluß ein günstiger oder ein ungünstiger sei, hängt von dem moralischen Gehalte der Religion ab. Der Rechtschaffene kann im Glauben an eine höhere Welt das Ideal der Sittlichkeit und einen beharrlichen Antrieb werkthätiger Tugend finden; dem Trägen, Tugendstolzen, Selbstsüchtigen, Lasterhaften kann die Frömmigkeit als Ruhekissen, als Spiegel der Eitelkeit, als Speculationsmittel, als Deckmantel der Unsittlichkeit dienen. „Begreifst du nun, wie

viel andächtig schwärmen leichter als gut handeln sei? Wie gern der schlaffste Mensch andächtig schwärmt, um nur gut handeln nicht zu dürfen?" (Lessing, Nathan.)

c. Sympathische Gefühle.

Sympathische Gefühle heißen diejenigen Lust- und Unluststimmungen, welche durch die Vorstellung fremden Woles oder Leides geweckt werden. Natürlich kann ein Jeder nur fühlen, was in ihm selbst ist, nicht, was außer ihm ist. In fremde Empfindungszustände können wir uns nur mittels unserer eigenen Empfindungszustände versetzen, also durch Reproduction selbsterlebter Eindrücke und Affectionen. Daher ist denn auch die Fähigkeit für sympathische Gefühle in verschiedenen Individuen eine sehr verschiedene. Niemand kann einen außer ihm seienden Lebenszustand in sich nachbilden, wenn nicht in seinem eigenen Gemüthe eine entsprechende Stimmung angelegt ist. Das leere Gemüth bleibt kalt und gleichgiltig bei fremden Freuden und Leiden. Je reicher, vielseitiger und mächtiger aber das Empfindungsleben eines Menschen sich entwickelt hat, einer desto umfänglicheren und lebhafteren Theilnahme an fremdem Wol und Wehe ist er fähig. Besteht diese Theilnahme in der mit einer fremden Lust oder einem fremden Schmerze gleichstimmigen Gemüthserregung, so heißt sie Mitgefühl, Mitfreude oder Mitleid, Sympathie im engeren Sinne des Wortes. Das conträre Gegentheil dieser gleichgestimmten Theilnahme ist der Widerstreit des eigenen Empfindens mit dem fremden, also das Leid über fremdes Wol, d. i. der Neid, und die Freude über fremdes Wehe, d. i. die Schadenfreude. Dies sind die antipathischen Gefühle im strengsten Sinne des Wortes, während man in einem ungenaueren Sprachgebrauche das Wort Antipathie gleichbedeutend mit Abneigung setzt. Entstehen können die sympathischen Gefühle und ihre Gegensätze nur dadurch, daß der Mensch seine Empfindungen nicht ausschließlich an der Vorstellung seiner selbst fixirt (Selbstbeschränktheit), sondern mit den Vorstellungen anderer Wesen verknüpft. Diese anderen Wesen sind vorzugsweise die Mitmenschen; aber auch mit Thieren und Pflanzen, selbst mit leblosen Dingen kann der Mensch sympathisiren, sofern er ihnen eine Seele, ein Empfindungsvermögen leiht. Es kommt darauf an, welche Vorstellungsgruppen in einem Menschen, je nach seinem Umgange, seiner

Umgebung, seiner Beschäftigung, seinem Bildungsgange u. s. w. herrschend geworden sind. Hiernach richtet sich das Maß seines Interesses an Personen und Gegenständen. Wer seinen Sinn einseitig auf praktische Geschäfte, auf Vergnügungen, auf Wissenschaften, auf Künste, auf religiöse Betrachtungen und Uebungen richtet, oder fast immer mit sich selbst zu thun hat und deshalb seine Stimmungen nur selten und oberflächlich mit den Zuständen, Bedürfnissen und Wünschen Anderer in Beziehung bringt, wird nicht viel sympathische oder antipathische Gefühle haben. Ist einmal das Empfindungsleben an einem gewissen Vorstellungskreise fest geworden, so richtet es sich nicht leicht auf etwas Anderes. Insbesondere kann ein lebhaftes Interesse für die Mitmenschen, sei es ein sympathisches oder antipathisches, nur entstehen durch frühzeitige, vielfache und enge Berührungen mit ihnen, indem nur hierdurch das eigene Empfinden mit dem fremden sich associiren, mit ihm in Harmonie oder in Gegensatz treten kann. Wollte man, wie Rousseau vorschlug, das Kind aus der Menschenwelt herausreißen und isolirt erziehen, so würde es allerdings keinen Neid, keinen Haß, keine Schadenfreude, aber auch kein Mitgefühl, keine Liebe, keine Freundschaft kennen lernen. Uebrigens ist dem Kinde der Umgang mit Altersgenossen und mit Menschen überhaupt im Allgemeinen nicht nachtheilig, sondern heilsam. Denn unter normalen Verhältnissen entstehen immer die rein sympathischen Gefühle viel leichter, als ihre Gegentheile. Es ist ja ganz natürlich, daß die Erkenntniß fremden Leides eigenes Leid, fremder Freude eigene Freude weckt; es bedarf hierzu nur der objectiven Auffassung des Menschenlebens. Neid und Schadenfreude aber sind Umkehrungen des natürlichen Empfindungslebens und setzen immer schon eine gewisse Abnormität des Gemüthes und des Charakters voraus, nämlich eine tiefe und beharrliche Verstimmung in Folge starker und unausgeglichener Schmerzempfindungen und eine übermäßige Ausbildung der Selbstvorstellung in Folge fehlerhafter Erziehung. Denn Neid oder Schadenfreude kann nur entstehen, wenn der Mensch bei der Vorstellung fremden Glückes oder Leides *sich selbst* fühlt und zwar dadurch, daß er seine innere Verstimmung reproducirt. Sein Zustand erscheint ihm nun als schmerzlich, wenn er ihn am Glücke, als erfreulich, wenn er ihn am Leide des Nächsten mißt; im letzteren

Falle erscheint das eigene Leid, weil es nur ein reproducirtes, also gemäßigtes ist, gegenüber dem unmittelbar frischen Leide des Nächsten als eine relativ günstige Lebenslage. Praktisch zeigen sich die sympathischen Gefühle als Wolwollen, als liebreiche Fürsorge, Dienstbereitschaft, werkthätige Hilfleistung, die antipathischen als Feindseligkeit, Tücke, Quälsucht und Grausamkeit. Die sympathischen Gefühle sammt ihren Ausartungen sind auch die Bande aller Freundschaften und Gesellungen, der guten wie der schlimmen, des gemüthlichen Familien- und Umgangslebens, des treuen Zusammenstehens der Landsleute, der Glaubens-, Standes- und Berufsgenossen, der Spiel- und Zechbrüderschaften, der politischen und literarischen Cliquen, der Diebsgesellschaften u. s. w. Alle diese Verbindungen entstehen zunächst durch das Gleichgestimmtsein und Sympathisiren verwandter Seelen, nach dem Sprichworte: „Gleich und Gleich gesellt sich gern" (Anziehung des Gleichartigen). Dies gilt nicht nur bezüglich solcher Personen, die von dem sanften Bande edler Menschlichkeit umschlungen werden, sondern auch bezüglich derer, „die sich zusammenkoppeln mit Stricken, um Unrecht zu thun, mit Wagenseilen, um zu sündigen" (Jesaias). Alle Vereinigungen werden, wie gesagt, am unmittelbarsten durch Sympathie zwischen Gleich und Gleich begründet; nur ist nicht zu übersehen, daß diese Sympathie auch lediglich in einer gemeinsamen Antipathie gegen Andere bestehen, und daß hierzu noch die Ueberlegung treten kann, daß der Einzelne durch den Anschluß an Andere seine Zwecke besser zu erreichen möge, als allein.

#### d. Zusammengesetzte Gefühle.

Durch die Verschmelzung gleichartiger und die Mischung ungleichartiger Gefühle entstehen zusammengesetzte Gefühle. Verschmelzen gleichartige Gefühle mit einander, so entsteht ein verstärktes Gesammtgefühl, mischen sich ungleichartige, so beschränken und schwächen sie einander. Man nehme an, es sei Jemand eben von einer schweren Krankheit genesen, er erhalte zudem eine erfreuliche Nachricht, ein schöner Frühlingstag locke ihn ins Freie, er durchwandere in Gesellschaft heiterer Freunde unter Scherz und Gesang eine lachende Landschaft. Oder ein armer Familienvater werde krank, zum Schmerz geselle sich Nahrungssorge, Kummer über einen mißrathenen Sohn, Reue über eigene Schuld u. s. w. In beiden

Fällen wird ein starkes Gesammtgefühl entstehen, im ersten ein heiteres, im anderen ein trübes. Ferner stelle man sich einen fröhlichen Wanderer vor, der die Entdeckung macht, daß er einen ihm sehr werthen Gegenstand verloren habe; einen Nothleidenden, den der Trost des guten Gewissens, das Gottvertrauen, die Hoffnung auf bessere Zeiten aufrichtet; einen Dieb, der sich seiner Beute freut, sich aber vor der strafenden Gerechtigkeit fürchtet; einen verurtheilten Verbrecher, welcher unter Todesfurcht zum letzten Male seine Lieblingsspeise genießt. In solchen und ähnlichen Fällen wird das Gemüth zwischen Lust und Leid hin und her schwanken; es können dabei die freudigen oder die schmerzlichen Gefühle, je nach ihren Stärkeverhältnissen, überwiegen, sie können sich aber auch die Wage halten. Solche Gefühlsmischungen sind außerordentlich häufig. Daher das „Lächeln unter Thränen", das „Weh der Liebe", die „Freudigkeit der Entsagung und Selbstverleugnung" u. s. w. Hieher gehört es auch, daß Jemandem ein Geschenk verleidet werden kann, wenn es ihm mit Widerwillen und in verletzender Form verabreicht wird, weshalb Goethe die Mahnung ausspricht: „Legt Anmuth in das Geben!"

### e. Affecte.

Alle Arten von Gefühlen können sich in sehr verschiedener Stärke ausbilden. Wie in der Musik zwischen dem leisesten Pianissimo und dem intensivsten Fortissimo, so liegen im Gefühlsleben zwischen den sanftesten Gemüthsbewegungen und den heftigsten Gemüthserschütterungen unbestimmbar viele Zwischenstufen. Sehr hochgradige Gefühle, sofern sie unwillkürliche und auffallende Erscheinungen im Leibesleben hervorrufen, heißen *Affecte*. Die Eintheilungen derselben in Lust- und Unlustaffecte, oder in steigernde und herabstimmende, erregende und niederschlagende Affecte, oder in Affecte der Gemüthsüberfüllung und der Gemüthsentleerung weisen zwar auf wichtige Momente hin; es ist aber unmöglich, das vielgestaltige und wechselvolle Gemüthsleben in streng logische Formen zu fassen. Freude, Lustigkeit, Ausgelassenheit, Jubel, Entzücken, Begeisterung, Bewunderung, Staunen, Rührung, Schwärmerei, Verdruß, Aerger, Scham, Angst, Schreck, Unwille, Abscheu, Haß, Zorn, Ingrimm, Wuth, Verzweiflung und welche Affecte man sonst noch nennen mag, sind von so verschiedenem Ursprung, Gehalt,

Grad und individuellem Colorit, daß sie sich nur im einzelnen Falle genauer bestimmen lassen. Im Allgemeinen kann man blos sagen, daß die Affecte sehr heftige, meist plötzlich entstehende und nicht lang andauernde Gefühlsacte sind, welche auf ihrem Höhepunkte den körperlichen Organismus in starke Miterregung versetzen (Ausgleichung der beweglichen Elemente). Nicht zu verwechseln sind die Affecte mit den Leidenschaften. Die letzteren sind nicht vorübergehende Acte, sondern beharrliche Eigenschaften (Zustände) der Seele, nämlich herrschend gewordene Begierden und Strebungen, gehören also in das Gebiet des Willens. Die Affecte dagegen sind wesentlich Stimmungsgebilde. Sie machen, wie Goethe sagt, den Menschen „himmelhoch jauchzend, zum Tode betrübt.“ Sie stören mehr oder weniger die Besinnung und ruhige Ueberlegung; sie bewirken das Lachen und Weinen, das Erröthen und Erbleichen, das Aufspringen, Aufschreien, Umsichschlagen, sie spannen oder lähmen das Muskelsystem, sie treiben das Blut zum Kopfe, machen, daß das Haar sich sträubt, das Auge funkelt, rollt oder starrt, sie rufen krampfhafte Zuckungen, Ohnmacht, Tod, Selbstmord hervor. — Daß übrigens nicht blos wirkliche Eindrücke, sondern auch die Phantasie Affecte erzeugen kann, ist bekannt. Hierauf beruht die Macht der Einbildungen, des Volksaberglaubens, der Gespenstergeschichten u. s. w., zum Theil selbst der Künste, besonders der Poesie. Daher denn auch die Arbeit schaffender Künstler nicht selten von lebhaften Affecten begleitet ist, wie dies z. B. bei Schiller gewöhnlich der Fall war.

### f. Das Gemüth.

Wie die Gesammtheit aller Erkenntnißgebilde und Erkenntnißacte, also die Summe des Intellectuellen, der Verstand heißt, so heißt die Gesammtheit aller Stimmungsgebilde und Stimmungsacte, also die Summe des Affectiven, das Gemüth. Jede Empfindung hinterläßt, ebenso wie jede Wahrnehmung, einen bleibenden Erfolg, eine Spur in der Seele und kann eben deshalb aufs Neue anklingen, d. h. reproducirt werden. Geschieht dies ohne Beziehung des einen Empfindungszustandes auf einen anderen, so haben wir eine Gemüthsstimmung; messen sich aber zwei oder mehrere Empfindungszustände gegen einander, so entstehen Gefühle (und Affecte). Auch von den Gefühlen bleiben Spuren als Stimmungsgrundlagen zurück. Und so

kann das Gemüth, als die Basis des jeweiligen Empfindungszustandes eines Individuums, als das mit der Person verwachsene Wol und Wehe, sich fortwährend reicher und mannigfaltiger ausgestalten, sich vielfach ändern und in den mannigfaltigsten affectiven Acten offenbaren. Abhängig ist die Entwickelung des Gemüthslebens von der größeren oder geringeren Empfänglichkeit der Seele für äußere Eindrücke und von den Verhältnissen (Schicksalen), unter welchen der Mensch aufwächst und sein Dasein führt. Ein wechselvolles, von viel Lust und Leid bewegtes Leben erzeugt ein reicheres und innigeres Gemüth, als ein einförmiges und ruhiges Leben. Natur und Schicksal führen, je nach ihrer Beschaffenheit, zu jenen mannigfaltigen Gemüthsstimmungen, die wir als Gleichgiltigkeit, Kälte, Standhaftigkeit, Geduld, Ernsthaftigkeit, Trübsinn, Schwermuth, Zufriedenheit, Heiterkeit, Frohsinn, Lustigkeit, Empfindlichkeit, Launenhaftigkeit u. s. w. bezeichnen. Die in einem Gemüthe angelegten Stimmungen sind die Grundlagen und der Maßstab der Gefühle. Daher kann ein und dasselbe Erlebniß in verschiedenen Menschen die verschiedensten Gefühle hervorrufen. Den Armen kann ein unverhoffter Gewinn glücklich machen, den der Reiche gleichgiltig zum Uebrigen legt. Wiederum kann sich jener in dürftigen Verhältnissen wol befinden, die dem an Luxus Gewöhnten unerträglich scheinen. Die Gewohnheit stumpft das Gefühl ab, weil sie einen beharrlichen Empfindungszustand erzeugt, der mit den alltäglich sich wiederholenden Eindrücken nicht mehr in Contrast steht. „Sie wissen's nicht anders," sagt man ebensowol von den genügsamen Armen, als von den in steten Genüssen lebenden Reichen, von den Bewohnern monotoner wie romantischer Landschaften, von den Arbeitsamen wie von den Müßiggängern u. s. w. Aendern sich die Gemüthsstimmungen, wie dies durch den Uebergang aus einem Lebensalter in das andere, durch Vermehrung der geistigen, sittlichen und ästhetischen Bildung, durch Versetzung in andere Lebensverhältnisse, durch eingreifende Schicksale u. s. w. geschieht, so ändert sich auch die Gefühlsweise der Menschen. Immer gilt die Regel: anderer Maßstab, anderes Gefühl. Nur das Eine bleibt sich immer gleich, daß das gesammte affective Leben (Empfindung, Gemüth, Gefühl) nicht mehr und nicht weniger ist, als die dem Menschen beschiedene Summe von Wol und Wehe, von Lust und

Schmerz, von Freude und Leid, von Glück und Unglück. Das ist das Specifische des Gemüthes. Sofern es aus sich selbst herausgeht und eine praktische Beziehung annimmt, indem es zur Geneigtheit zum Thun und Lassen wird, heißt es im Allgemeinen Gesinnung; und derjenige besondere Theil der Gesinnung, welcher sich aus den sympathischen und antipathischen Stimmungen und Gefühlen auferbaut, heißt Herz.

### §. 23. Das Streben.

#### a. Zwischenbemerkungen.

Bei Betrachtung des Gefühlslebens sind wir mehrfach auf den Zusammenhang desselben mit dem Willensleben hingewiesen worden. Fühlen und Wollen haben ja, wie bereits wiederholt hervorgehoben worden ist, eine gemeinsame Grundlage, indem beide aus Empfindungen hervorgehen (vergl. §. 21). Man hat daher das Gefühls- und das Willensvermögen nicht unpassend als das Gedächtniß der Empfindungen bezeichnet, in so fern die letzteren ebensowol als Lust und Schmerz, wie als Begehren und Widerstreben reproducirt werden können. Diese beiden Reproductionsformen der Empfindungen stehen mit einander in inniger Wechselwirkung. Denn häufig sind mit Lusterinnerungen Begehrungen, mit Unlusterinnerungen Widerstrebungen verbunden; und wie das Andenken an erlebtes Wol und Wehe auf das Thun und Lassen der Menschen bestimmend einwirkt, so ist umgekehrt das Thun und Lassen der Menschen von wesentlichem Einflusse auf ihr Wol und Wehe, nach dem (allerdings nur theilweise wahren) Sprichworte: „Jeder ist seines Glückes Schmied".

#### b. Triebe.

Der Mensch wird aber keineswegs erst durch die Rücksicht auf sein Wol und Wehe oder durch eine sonstige Ueberlegung zur Thätigkeit bestimmt. Vielmehr ist ihm das Streben angeboren. Er ist, wie überhaupt jedes lebende Wesen, von der Natur mit Kräften ausgestattet, welche als solche nicht passiv, sondern activ sind und den inneren Grund der Entwickelung des Kindes zum vollständigen Menschen ausmachen. Diese selbstthätig (spontan) wirkenden Kräfte heißen Triebe (Naturtriebe). Sogleich nach der Geburt beginnt das Kind zu athmen. Daß man in der Regel nicht von einem „Athmungstriebe" spricht, kommt nur daher, daß

derselbe unter normalen Verhältnisse fortwährend unvermerkt befriedigt wird; sobald sich ihm aber Hindernisse entgegenstellen, macht er sich in sehr energischer Weise geltend. Bald nach der Geburt tritt auch der Nahrungstrieb auf. Der Bewegungstrieb ferner, ebenfalls angeboren, entwickelt sich immer vielseitiger nach Maßgabe der Kräftigung der verschiedenen Muskel- und Knochensysteme. Das Kind zappelt, schreit, lallt, greift, lernt kriechen, stehen, gehen, sprechen, alles nach Maßgabe der vorhandenen, zur Bethätigung aufstrebenden Kräfte. Auch die Sinnesvermögen thun sich als Triebe kund. Das Kind wendet sich dem Lichte zu, lauscht auf Töne, betastet die ihm erreichbaren Gegenstände u. s. w. Die Bewegungs- und Sinnestriebe vereinigen sich zum Spieltrieb, in welchen sich bald auch der Nachahmungstrieb und der Gestaltungstrieb (die Phantasie) einmischen. Verwandt hiermit ist der Wissens- und Kunsttrieb. Endlich, naturgemäß am spätesten von allen Trieben, entsteht der Geschlechtstrieb, am spätesten deshalb, weil die Geschlechtsorgane später als alle anderen Organe zur Entwickelung gelangen.

Die Triebe sind nicht schon ein eigentlicher Wille, denn es fehlt ihnen die Ueberlegung, die Absichtlichkeit, das Bewußtsein ihres Zieles: sie entspringen nicht aus Werthschätzungen und vorbedachten Entschließungen, sondern aus dem inneren Drange ursprünglicher Naturnothwendigkeit. Sie sind daher auch an sich weder sittlich noch unsittlich, sondern eben blos natürlich; der Mensch hat weder angeborene Tugenden noch angeborene Laster, er ist ursprünglich moralisch indifferent. Die Wirksamkeit der Triebe ist zunächst eine ganz unwillkürliche, reflectorische, indem durch die inneren Zustände des physisch-psychischen Organismus der motorische Apparat in Bewegung versetzt wird. Gerade hierin aber liegt die große Wichtigkeit des Trieblebens für die spätere Willensthätigkeit: das Triebleben bricht der Willensthätigkeit die Bahn. Wir würden niemals ein absichtliches und planmäßiges Handeln lernen, wenn demselben nicht das mechanische und spontane Wirken unserer Naturkräfte vorausginge; das erstere ist nur ein Nachmachen des letzteren. Dieselben Acte, welche zuerst lediglich aus den Naturtrieben hervorgehen, werden hernach mit Einsicht und Absicht bewirkt: der Wille wird zur Richtschnur der Triebe, zum Lenker der Naturkräfte.

Die letzteren sollen nicht unterdrückt, nicht in Unthätigkeit vergeudet werden; denn nur im Wirken findet der Mensch Befriedigung und Glück, während ihm müßige Kräfte und Triebe zur Qual gereichen. Sie auf heilsame Bahnen zu leiten, das ist die höchste Aufgabe des Willens.

c. Begehren und Widerstreben.

Daß nun der eigentliche Wille, im Unterschiede von den bloßen Naturtrieben, aus bestimmten Empfindungen hervorgeht, haben wir bereits hervorgehoben. Von den Eindrücken nämlich, welche der Mensch theils in Folge des Aufstrebens seiner Naturtriebe, theils ohne sein Zuthun von seiner natürlichen und menschlichen Umgebung, theils endlich aus seinen eigenen Leibeszuständen (Gesundheit, Krankheit u. s. w.) erhält, sind manche entschieden angenehm, andere entschieden unangenehm. Mit den angenehmen Affectionen nun ist (und zwar so lange als die empfindenden Vermögen nicht erschöpft sind) das Verlangen ihrer Fortdauer, mit den unangenehmen das Verlangen ihres Aufhörens verbunden. Auf diese Weise entsteht das Begehren und das Widerstreben, zunächst eben als Verlangen nach Fortdauer bestimmter angenehmer und als Abweisung bestimmter unangenehmer Empfindungszustände. Vergleichen wir nun die Begehrungen und Widerstrebungen mit den Trieben, so finden wir, daß die Triebe ursprüngliche (primäre) und ihres Zieles sich nicht bewußte (blinde), die Begehrungen und Widerstrebungen dagegen abgeleitete (secundäre) und ihres Zieles gewisse (absichtliche) Regungen der Empfindungsvermögen sind. Begehren und Widerstreben haben zunächst einen rein subjectiven Charakter, d. h. sie beziehen sich lediglich auf Empfindungszustände (auf das Befinden) des begehrenden oder widerstrebenden Subjectes. Sobald aber dasselbe, als ein nicht blos empfindendes, sondern auch erkennendes Wesen, die Ursachen seines Wols und Wehes wahrnimmt, richtet sich sein Begehren und Widerstreben zugleich auf diese. So geht das Begehren und Widerstreben über das Subject hinaus, wird objectiv und heißt in dieser Form Neigung und Abneigung. Neigung ist das Streben nach solchen Gegenständen, Vorgängen und Verhältnissen, durch welche angenehme Empfindungen herbeigeführt werden, Abneigung das Widerstreben gegen solche Gegen-

stände, Vorgänge und Verhältnisse, durch welche unangenehme Empfindungen herbeigeführt werden.

d. Reproducirtes Streben.

Wenn dem Gesagten zufolge die Begehrungen und Widerstrebungen nebst den Zu- und Abneigungen Producte der unmittelbaren Erfahrung (des persönlichen Erlebnisses) sind: so beschränken sie sich doch keineswegs auf den Moment dieser Erfahrung (dieses Erlebnisses), sondern sie dauern im Seelensein fort, auch wenn sie zeitweilig ihre Activität verlieren, und können daher unbestimmbar oft erneuert (reproducirt) werden. Dies kann ebensowol von innen heraus geschehen, d. h. durch das Aufstreben der nunmehr mit Lust- und Unlusterinnerung begabten Triebe, wie von außen her, d. h. durch erneute Eindrücke und Wahrnehmungen, durch Versprechungen, Drohungen, Lectüre und sonstige Weckungsmittel. Die Lustempfindung, beziehentlich die Unlustempfindung muß nachklingen, (wieder aufleben), jedoch abgeschwächt sein, wenn ein Begehren, beziehentlich ein Widerstreben entstehen soll; denn sonst würde für das Streben entweder die Anregung oder der Zweck fehlen. Wüßten wir nichts von Lust und Schmerz, so könnten wir die erstere nicht verlangen, den letzteren nicht hinwegwünschen: dauerten aber die affectiven Zustände in ihrer ursprünglichen Höhe fort, so hätte die Erneuerung der Eindrücke, aus welchen sie entsprungen waren, keine Bedeutung für uns, und wir würden uns daher gegen solche Erneuerung gleichgiltig verhalten, wie denn in der That der vom Glücke Uebersättigte schließlich indifferent gegen alle Genüsse wird, der vom Schicksale Zermalmte endlich Alles apathisch über sich ergehen läßt. In ähnlicher Weise erklärt sich die Thatsache, daß Begehrungen und Widerstrebungen in den höheren Sinnen seltener entstehen und schwächer sind, als in den niederen. Gesicht und Gehör sind kräftiger, behaupten daher allen Eindrücken gegenüber eine ruhigere, objectivere Haltung, werden nicht so leicht in Lust und Schmerz gestimmt, bewahren auch ihre Gebilde treuer, als der Geruchs-, Geschmacks- und Gefühlssinn. Daher dann eben auch das Aufstreben zur Lusterneuerung und das Widerstreben gegen Schmerzerneuerung in den höheren Sinnen seltener und mäßiger ist als in den niederen. Im Bereiche der letzteren entstehen die meisten und heftigsten Begierden und Laster (Unmäßigkeit, Faulheit,

Naschhaftigkeit, Neigung zum Schnupfen und Rauchen, Trunksucht, Schwelgerei, geschlechtliche Ausschweifungen u. s. w.). Allerdings bilden sich auch in den höheren Sinnen zahlreiche Neigungen aus (Putzsucht, Liebhaberei an Luxusgegenständen, Pferden, Hunden, Singvögeln, Neigung zu Kunstgenüssen und Kunstgegenständen u. s. w.). Denn auch die höheren Sinne haben Lust- und Unlustempfindungen; und in so fern auch sie die aufgenommenen Reize theilweise wieder verlieren, werden sie ebenfalls zu begehrenden und widerstrebenden Kräften. Aber, wie gesagt, eine abnorme (unsittliche) Höhe nimmt hier das Streben weit seltener an, als in den niederen Sinnessystemen, und zwar nur in Folge großer Reizempfänglichkeit bei geringer Kräftigkeit, sowie in Folge einseitiger Richtung des Interesses auf bestimmte Eindrücke unter Zurückstellung der höheren (intellectuellen und moralischen) Lebensaufgaben des Menschen.

##### e. Anwachsen des Strebens.

Je öfter eine Begehrung (Neigung) reproducirt und befriedigt wird, desto stärker wird sie, wobei jedoch, falls sie auf einem bestimmten Leibessystem ausgeht, die Vollkraft desselben nöthig ist. Die durch vielfache Wiederholung zu erhöhter Erregbarkeit (Bewußtseinsnähe) und Stärke angewachsenen Neigungen bezeichnet der Sprachgebrauch durch die Ausdrücke: Hang, Begierde, Leidenschaft, Sucht, Laster. Diese Wortreihe entspricht zwar im Allgemeinen der allmälig von Stufe zu Stufe gehenden Steigerung der menschlichen Neigungen; doch darf man in der populären, vielfach schwankenden Redeweise nicht durchgängig überlegte und philosophisch genaue Bestimmungen suchen. Man spricht von einem Hange zum Müßiggang, zum Spiel, zum Geiz, zur Eitelkeit, zur Wollust, von Ehrbegierde, Wißbegierde, Neugierde, Habgier, von Vergnügungssucht, Spielsucht, Habsucht, Herrschsucht, Selbstsucht, Schmähsucht, Rachsucht u. s. w. Die Ausdrücke Leidenschaft und Laster wendet man, ähnlich wie das Wort Sucht, an auf alle tief eingewurzelten, sehr leicht erregbaren, das Bewußtsein erfüllenden, alle Gedanken und Kräfte auf sich ziehenden, die vernünftige Ueberlegung verhindernden Neigungen. Die Leidenschaften (Laster) sind eine Hauptquelle der Affecte, der Verbrechen, des leiblichen Siechthums und der Geistesstörungen.

Da der Mensch naturgemäß Alles begehrt, was ihm angenehm ist, Allem widerstrebt, was ihm unangenehm ist: so hat in ihm das Praktische im Allgemeinen denselben Inhalt und denselben Umfang wie das Affective. Deshalb lassen sich auch die Bestrebungen in eben so viele und in dieselben Arten eintheilen, wie die Gefühle. Die Ausführung einer solchen Eintheilung, also die Aufstellung einer systematischen Uebersicht der Bestrebungen, parallel gehend der obigen Theorie der Gefühle (§. 21 f.), möge dem Nachdenken des Lesers überlassen bleiben.

f. Mittelneigungen.

Nothwendiger Weise führt die Uebersicht der menschlichen Bestrebungen auch auf die sittliche Würdigung derselben, welche überdies durch folgende Erwägung nahegelegt wird. Wenn wir behaupten, daß sich die Bestrebungen im Allgemeinen parallel mit den Gefühlen entwickeln, so scheint dem die Thatsache zu widerstreiten, daß der Mensch bisweilen begehrt, was ihm nicht angenehm, ja selbst, was ihm unangenehm ist, bisweilen abweist, was ihm nicht unangenehm, ja selbst, was ihm angenehm ist. Das Geld z. B. ist an sich meist nicht ein besonders ansprechender Gegenstand, und dennoch ist es der Schatz, nach welchem Millionen streben; das Tabakrauchen ist dem Anfänger entschieden unangenehm, und doch wird es mit Eifer gelernt; der Geizige ferner verzichtet auf alle sinnlichen, geistigen, ästhetischen Genüsse, auf Gesellschaft und Umgang, auf die Freuden des Wolthuns u. s. w., um nur seinen Mammon unverkürzt zu bewahren; der Rechtschaffene weist alle Einkünfte, Aemter, Ehren und Würden zurück, deren Annahme mit seinen Grundsätzen unverträglich ist. Wie nun geht dies zu? — Ohne Zweifel ist der oben angedeutete Widerspruch nur ein scheinbarer. Denn in der That begehrt der Mensch stets nur das, was ihm angenehm ist oder als angenehm erscheint, widerstrebt er stets nur dem, was ihm unangenehm ist, oder als unangenehm erscheint, möge er nun seine Befriedigung in den niedrigsten Genüssen oder in der Verwirklichung der höchsten Ideale finden. Aber der Mensch, wie er nun einmal gestellt ist, kann sein wirkliches oder eingebildetes Heil nicht immer direct erreichen, sein wirkliches oder eingebildetes Unheil nicht immer direct abwenden. Daher sieht er sich nicht selten veranlaßt, Umwege ein-

zuschlagen, wobei seine Erfahrung und Intelligenz ebensowol sittlichen als unsittlichen Zwecken dienen kann. Vermag er das ihm Angenehme nur zu wahren, das ihm Erwünschte nur zu erreichen durch Ertragung eines Uebels, so nimmt er letzteres auf sich, falls es nach seiner Meinung durch den Gegenstand seiner Neigung aufgewogen wird. Kann er das ihm Unangenehme nur beseitigen, das ihm Unerwünschte nur vermeiden durch Verzichtleistung auf ein Glück (oder Gut), so opfert er das letztere, falls es ihm geringer erscheint, als das zu beseitigende oder zu vermeidende Uebel. Millionen plagen sich, um Geld zu erwerben, weil es das Mittel ist zur Befriedigung zahlreicher Bedürfnisse, zur Erlangung mannigfaltiger Genüsse; der unreife Knabe quält sich, das Tabakrauchen zu erlernen, weil er meint, dadurch an Ansehen und Rang in der Gesellschaft zu gewinnen, den Erwachsenen gleichgestellt zu werden; der Geizige legt sich Entbehrungen auf, wenn er durch sie den ihm schmerzlichsten Verlust vermeidet; der Redliche verzichtet auf Glanz und Reichthum, wenn sie seinem Charakter, seinem Wirken und damit seinem inneren Frieden Gefahr drohen. Derartige Bestrebungen nun, welche zunächst auf ein solches Ziel gerichtet sind, dessen Erreichung nicht Selbstzweck, sondern Mittel zur Erreichung eines anderen Zweckes ist, können Mittelneigungen genannt werden, im Unterschiede zu denjenigen Bestrebungen, deren nächstes Ziel zugleich ihr Endziel (Hauptzweck) ist, und die als Grundneigungen oder directe Neigungen bezeichnet werden können. Die Neigungen zu sinnlichen Genüssen aller Art, aber auch der unbefangene Spieltrieb, die reine Wißbegierde, die Lust zum ästhetischen Schaffen sind directe oder Grund-Neigungen. Unter den Mittelneigungen ist die zum Gelde die verbreitetste, weil sie auf ein Object gerichtet ist, welches außerordentlich vielen Zwecken zu dienen vermag. Sie tritt in sehr mannigfaltigen Formen auf: als Neigung zu werbender Arbeit, als Sparsamkeit, Habsucht, Gewinnsucht, Spielsucht, Speculationssucht u. s. w. Mittelneigungen sind auch der Fleiß (zu höchst mannigfaltigen Zwecken), die Neigung zu gefährlichen Unternehmungen und Wagnissen, zum Hazardspiel, zum Stehlen, zum Lügen, zur Verstellung, ebenso die Aemter-, Titel- und Ordenssucht, die Herrschsucht, Eroberungssucht u. s. w. Uebrigens ist es schwer, die Mittelneigungen erschöpfend aufzuführen und von den Grund-

neigungen genau zu unterscheiden, weil verschiedene Neigungen in dieser wie in jener Art sich ausbilden können: man betrachte z. B. die Neigung zum Gelde, zur Thätigkeit, zu Raufereien, zu wissenschaftlichen Studien, zur Gottesverehrung (zum Beten) u. s. w.

### §. 24. Fortsetzung.

#### a. Moralwissenschaft.

Was nun die sittliche Würdigung der menschlichen Bestrebungen betrifft, so bildet dieselbe den Gegenstand einer besonderen Wissenschaft: der Moralwissenschaft, (Ethik, Sittenlehre). Dieselbe hat im Allgemeinen und im Besonderen nachzuweisen, was löblich und verwerflich sei, was der Mensch anzustreben, zu meiden, zu bekämpfen habe. Sie nimmt zum Willen (zum Praktischen) dieselbe Stellung ein, wie die Logik zur Erkenntniß (zum Intellectuellen) und die Aesthetik zum Gemüthe (zum Affectiven). Diese drei Schwesterwissenschaften, Logik, Aesthetik und Ethik, auf dem gemeinsamen Boden psychologischer Erfahrung erwachsen, zeigen die Ziele der drei Hauptrichtungen menschlicher Geistesentwickelung. Sie sind nicht nur Formalwissenschaften, sondern auch und wesentlich Normalwissenschaften, indem sie lehren, in welchen Formen die Ideen des Wahren, Schönen und Guten nicht nur auftreten können, sondern auftreten sollen, damit das Musterhafte erreicht, das Fehlerhafte vermieden werde. Die Logik ist die Richtschnur für die Wissenschaft, die Aesthetik die Richtschnur für die Kunst, die Ethik die Richtschnur für das Leben. Die Psychologie aber ist wesentlich Naturwissenschaft: sie hat zu lehren und zu erklären, was thatsächlich im menschlichen Geiste ist und geschieht. Was sein und geschehen soll, dies auszuführen, überläßt sie den vorhin genannten Wissenschaften; sie selbst hat in dieser Beziehung nur Andeutungen zu machen, um der Logik, Aesthetik und Ethik ihre Gebiete und Standpunkte anzuweisen. Demgemäß beschränken wir uns auch bezüglich des Moralischen, wie oben bezüglich des Logischen und Aesthetischen, auf Hervorhebung des Principiellen.

#### b. Gutes und Böses.

Wie im volksthümlichen Sprachgebrauche über psychologische Gegenstände überhaupt eine Fülle feiner Beobachtungen und treffender Andeutungen niedergelegt ist, so kommt in demselben auch das

unbefangene moralische Bewußtsein zum Ausdruck. Das Sittliche heißt das „Gute", das Unsittliche das „Böse". Die Tugendhelden, welche von Mit- und Nachwelt geehrt werden, heißen „Wolthäter" des Menschengeschlechtes, die Individuen entgegengesetzter Qualität „Uebelthäter". Und in der That: das Sittliche ist das Gute, Heilsame, Beglückende, sofern es Strebziel des menschlichen Willens ist; das Unsittliche ist das Böse, Ueble, Unheilvolle, Verderbliche, sofern es Strebziel des menschlichen Willens ist. Sittlich ist derjenige, welcher absichtlich Heil stiftet und Unheil abwendet; unsittlich derjenige, welcher absichtlich Verderben anrichtet und Glück zerstört. Dies ist der Kern des sittlichen Bewußtseins, wie es im unbefangenen Geiste des Volkes lebt, und wie es auch im religiösen Glauben Gestalt gewonnen hat. In diesem ist Gott der „Gute" im unbegrenzten Sinne des Wortes, weil er als Urheber alles Heilvollen betrachtet wird; der Teufel der „Böse" schlechthin, weil ihm ein ausschließlich auf Verderben gerichteter Wille beigelegt wird. Der größte Wolthäter der Menschheit und das Vorbild aller Tugend heißt „Erlöser" und „Heiland"; und alle Diejenigen, welche im Gedächtnisse der Völker als Zierden der Menschheit, als Muster der Tugend, als verkörperte Ideale sittlicher Größe fortleben, verdanken diese ihre Unsterblichkeit einzig und allein ihrem auf Beseitigung und Abwehr von Unglück, auf Erhaltung und Herbeischaffung von Glück gerichteten Streben. Niemals und nirgends, sei es im Einzelleben oder im Verkehr, in der Familie, in der Gemeinde, im Staate, besteht die Tugend in etwas Anderem, als im Heilstiften; niemals und nirgends besteht eine Untugend, ein Laster, Vergehen, ein Verbrechen in etwas Anderem, als im Unheilstiften. Auch hat alle Gemeinde- und Staatsverwaltung lediglich die öffentliche Wolfahrt: die Beseitigung und Verhütung von Uebeln, die Herbeischaffung und Sicherung von Gütern zum Zwecke.

### c. Sittliche Norm.

So unbestreitbar nun alle diese Thatsachen sind, so absonderlich nehmen sich die ihnen widersprechenden Moralsysteme aus. Ihnen gegenüber muß betont werden, daß das sittliche Bewußtsein, sofern es auf Giltigkeit Anspruch hat, nicht ein Erzeugniß speculirender Philosophen und dogmatisirender Theologen, sondern vielmehr ein Ergebniß der allgemein menschlichen Erfahrung ist. Nur solche

Individuen, in welchen sich diese allgemein menschliche Erfahrung mit besonderer Fülle und Klarheit verwirklicht und als Lebensweisheit fixirt, werden zu Bahnbrechern, zu Geburtshelfern des ethischen Bewußtseins, zu sittlichen Genien und Häuptern der Menschheit. Solche Individuen sind es gewesen, welche nach dem Zeugniß der Geschichte die dunkeln Gefühle der Völker in bestimmte Ausdrücke (Sittengesetze) gefaßt haben, als da sind: Du sollst nicht stehlen, verleumden, morden, du sollst mäßig, gerecht, mildthätig, friedfertig sein, deinen Nächsten lieben, wie dich selbst u. s. w. Diese und ähnliche Regeln sind nur besondere Anwendungen des einen obersten Sittengesetzes: Schaffe das Gute und wehre dem Uebel. Da aber das menschliche Wol und Wehe in sehr verschiedenen Lebenszuständen besteht, da ferner nicht blos die momentane Qualität und Stärke der Lust und des Leides, sondern auch ihre Dauer, ihre Fortwirkung, ihre Bedeutung für die Zukunft in Betracht kommt, da es überdies einen Unterschied macht, was für Personen und wie viele in einer günstigen oder ungünstigen Lage sind, und da aus allen diesen Gründen das menschliche Wol und Wehe in sehr verschiedenen Maßen, die menschlichen Güter und Uebel in sehr verschiedenen Größen auftreten können, so läßt sich das höchste Moralprincip näher so bestimmen: schätze alles Menschliche (Heil und Unheil, Güter und Uebel) nach seinem wahren Werthe und bestimme hiernach dein Wollen und Handeln.

Gegen eine solche Grundlegung der Ethik pflegt man einzuwenden: sie begünstige den Sinnesgenuß und den Egoismus. Hierauf ist Folgendes zu erwidern. Freilich wird von denjenigen, die von Lüsten und Begierden beherrscht werden, oder die sich immer um ihr eigenes liebes Ich bewegen, jede Moral in eine Caricatur verwandelt. Hat etwa eines der verschiedenen alten und neuen Systeme der Ethik durch „absolute Ideen" oder durch „heilige Satzungen" die Thorheiten und Laster der Menschen ausgerottet? — Nur eine solche Sittenlehre, welche die Motive des Thuns und Lassens aus der lebendigen Erfahrung des menschlichen Wols und Wehes ableitet, kann in die Tiefen der Gemüther wirken. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen" (Goethe). Gerade eine solche Sittenlehre ist geeignet, den Menschen aus den Banden der Begierden und des Egoismus zu befreien. Denn alle Laster

sind verderblich und widerstreiten daher der wahren Werthschätzung der menschlichen Dinge; alle Selbstsucht ist Ueberschätzung des Werthes der eigenen Person, Mißachtung des Woles und Wehes Anderer, kann niemals zu wahrem Glück und Frieden führen und widerstreitet also in jeder Hinsicht der wahren Werthschätzung der menschlichen Dinge. Doch es gehört, wie gesagt, nicht in die Psychologie, ein Moralprincip systematisch durchzuführen. Wir wollen das unsrige nur noch durch einige Beispiele erläutern. Es kann dem erfahrenen und unbefangenen Menschen nicht zweifelhaft sein, daß geistige Genüsse und Güter einen größeren Werth haben, als sinnliche, eben so wenig aber, daß die Sicherung eines gewissen materiellen Wolstandes die unerläßliche Vorbedingung aller höheren Cultur und alles edleren Menschenglückes ist. Es wäre daher eben so verwerflich, ein wolhabendes Volk zu roher Ueppigkeit zu verleiten, wie ein armes Volk zur Errichtung kostspieliger Akademieen, Theater und Kunstsammlungen anzuhalten, oder einem Nothleidenden Bücher statt Brot zu reichen. Es ist ferner selbstverständlich, daß ein Jeder seine Kräfte und Güter zunächst um seiner selbst willen besitzt und zunächst für sein eigenes Wol sorgen soll, weil er sich selbst thatsächlich der Nächste ist, und weil er sonst Anderen zur Last fallen würde. Aber eben so selbstverständlich ist es, daß ein Jeder, soweit er nur immer vermag, auch das Glück seines Nächsten, seiner Familie, seines Gemeinwesens, ja der Menschheit zu fördern hat, weil jede Kraft und Gelegenheit, Gutes zu schaffen, benutzt werden soll, die Genußfähigkeit jedes Einzelnen aber begrenzt ist, die Wolfahrt der Individuen und der Gesammtheit ferner nur dann auf sicheren Grundlagen ruht, wenn Einer für Alle, Alle für Einen thatkräftig einstehen, wenn also das Heil der Menschen und der Menschheit als eine gemeinsame Angelegenheit behandelt wird. Daß der Einzelne nöthigenfalls für eine würdige Gesammtheit sich aufopfere, entspricht eben so sehr der wahren Werthschätzung der menschlichen Dinge, wie daß ein Rechtschaffener sich vielmehr selbst schone, als daß er zur Rettung eines Taugenichts sein eigenes Leben hingebe. Wenn ferner Jemand gleichzeitig einen braven Familienvater und einen Säugling in Lebensgefahr sähe, aber nur jenen oder diesen retten könnte, welche Wahl würde er treffen müssen? — Wenn Jemand seine Gesundheit durch-

Ausschweifungen vernichtet, oder sich aus Furcht vor einer Operation ein langes Siechthum, vielleicht den Tod zuzieht, was urtheilen wir über ihn und warum? — Doch genug der Beispiele; sie dürften hinreichen, um das oben ausgesprochene, an sich sehr einfache und natürliche Moralprincip deutlich zu machen.

d. Aufgabe der Menschheit.

Daß übrigens der allseitigen Erkenntniß und Anwendung dieses Princips manche Schwierigkeiten entgegenstehen, muß zugegeben werden. Es ist dem Menschen nicht beschieden, etwas Großes: Wissenschaft, Kunst und Tugend, ohne Mühe und Anstrengung zu erreichen. Auch die sittliche Norm ist ihm nicht fertig angeboren. Er erlangt sie nur durch umfassende Lebenserfahrung, in deren Folge in ihm die Werthgefühle zu harmonischer Entwickelung kommen (Weisheit). In so weit einem Menschen diese Weisheit erzeugende Erfahrung fehlt (was namentlich in Betreff der höchsten Güter und Uebel vielfach der Fall ist), ist er sittlich ungebildet (roh); wo einzelne Güter und Uebel (Genüsse und Leiden) einseitig und übermäßig, andere nur oberflächlich zur Empfindung kommen, da entsteht Ueberschätzung oder Unterschätzung derselben (irrige Weltansicht, Thorheit); und so fern in Folge alles dessen das Streben eine disharmonische Gestalt annimmt, d. h. in gewissen Beziehungen ganz unentwickelt bleibt, in anderen zu früh oder zu spät, in noch anderen zu stark oder zu schwach auftritt, entstehen Abnormitäten im Willensleben (Unsittlichkeit). Je verwickelter die Culturverhältnisse eines Volkes werden, desto größere Aufgaben erwachsen auf dem Gebiete der Sittlichkeit, und desto mehr Hindernisse stellen sich der ethischen Ausbildung der Individuen entgegen, indem namentlich durch die Unzahl der Genüsse und Leiden, durch die schroffen Gegensätze zwischen Reichthum und Armuth, durch die steten Kämpfe um das Dasein und um die Güter des Lebens die Gemüther in Verwirrung gerathen, wozu noch kommt, daß der Jugend in Erziehung und Unterricht oft geradezu irreleitende, entweder roh sinnliche oder verschroben metaphysische Moralsysteme überliefert werden. Erst dann, wenn dem menschlichen Streben von vornherein eine feste Richtung angewiesen sein wird, indem das Studium des menschlichen Wols und Wehes, die Ausbildung des sittlichen Bewußtseins und die Verwirklichung desselben im Wollen und Handeln als gemeinsame

Aufgabe Aller anerkannt sein wird, erst dann wird unser Geschlecht den Adel und das Glück erreichen, dessen es fähig ist.

e. Wollen und Handeln.

Dem Vorstehenden haben wir noch einige ergänzende Bemerkungen beizufügen. Was zunächst den schon öfter gebrauchten Ausdruck „Wollen" betrifft, so wird damit eine eigenthümliche Verbindung von Streben und Vorstellen bezeichnet, nämlich die Verbindung einer Begehrung oder Widerstrebung (Zu- oder Abneigung) mit der Vorstellung, daß und wie das Ziel der Begehrung oder Widerstrebung erreichbar sei. Als Mittel hierzu dient das Handeln, d. i. die durch ein Wollen erfolgende Bethätigung des Körpers. Die Gesammtheit der in einem Menschen bestehenden Wollungen heißt sein Wille. Er ist also die (erworbene) Fähigkeit der Seele, sich durch eigene Werthschätzungen und praktische Einsichten zur Thätigkeit zu bestimmen. Die treibenden Elemente des Willens, eben die Werthschätzungen (Zu- und Abneigungen), werden auch mit dem treffenden Ausdrucke „Beweggründe" (Motive) bezeichnet. Ihr Ziel heißt der Zweck des Willens, die Handlung ist sein Mittel. Die in einem Menschen beharrlich gewordene Art des Wollens und Nichtwollens nach Inhalt und Form heißt sein Charakter, d. i. das moralische Gepräge seiner Persönlichkeit. Die verstandesmäßig (intellectuell) ausgebildeten, d. h. in bestimmte Urtheile gefaßten Werthschätzungen als Normen des Thuns und Lassens heißen sittliche Grundsätze. Abhängig ist nach allem Obigen das gesammte Wollen und Handeln (das Praktische) im Menschen erstens von den affectiven Eindrücken, aus welchem seine Empfindungen und Werthgefühle sowie seine Neigungen und Widerstrebungen hervorgehen, und zweitens von den Erfahrungen, welche er über sein Können und Nichtkönnen sammelt. Wo keine Werthempfindungen und in Folge dessen keine Begehrungen und Widerstrebungen sind, oder wo der Glaube an die Ausführbarkeit der Begehrungen und Widerstrebungen fehlt, da kommt auch kein Willensact zu Stande. Je entschiedener beide Willenselemente ausgebildet sind, mit desto größerer Energie und Sicherheit geht der Wille zur That über. Wiederholt sich dieser Vorgang in einem bestimmten Gebiete der Lebenspraxis sehr oft (Geschäfts- und Berufsthätigkeit), so wird er zum gewohnheitsmäßigen, fast mechanischen Thun, bei welchem die

ihm zu Grunde liegenden Werthschätzungen und Ueberlegungen in der Regel gar nicht mehr zum Bewußtsein kommen. Ist aber eines der Willenselemente, oder sind beide unsicher und schwankend, indem einerseits die vorhandenen Neigungen und Widerstrebungen entweder überhaupt nur eine geringe Stärke besitzen, oder einander widerstreiten und schwächen, anderseits das Gelingen eines Willensactes zweifelhaft erscheint: so tritt Unschlüssigkeit, Zaudern, längeres Ueberlegen ein, worauf, nach Maßgabe der vorhandenen Factoren, gänzliche Verzichtleistung auf Bethätigung, oder ein Aufschub derselben, oder ein sofortiger Versuch folgt, welch' letzterer entweder mit Zaghaftigkeit und Verdrossenheit, oder mit Muth und Freudigkeit durchgeführt wird, je nachdem man weniger oder mehr von seinem Werthe und seinem Gelingen überzeugt ist. Daß der sittliche Werth des Willens (Charakters) von den in ihm enthaltenen Schätzungs- und Strebungselementen abhängig ist, folgt aus dem oben entwickelten Moralprincip. In wie weit er aber seinen inneren Gehalt auch praktisch zu verwirklichen vermöge, dies hängt ab von den ihm zu Gebote stehenden Mitteln: Kräften, Geschicklichkeiten, Erfahrungen, Gelegenheiten und Unterstützungen, sowie von der richtigen Schätzung und Benutzung dieser Mittel, worin die Klugheit, eine wichtige Gehilfin der Sittlichkeit, besteht. Daher sind Erfahrung (hier intellectuelle) und Uebung, wie sie durch eigenes Handeln in festen Lebenskreisen und im beweglichen Strome des Lebens gewonnen werden, unerläßliche Erfordernisse einer gediegenen Charakterbildung, indem nur durch sie jene praktischen Vorzüge gewonnen werden, welche man als Gewandtheit, Geschicklichkeit, Vorsicht, Umsicht, Bedachtsamkeit, Behutsamkeit, Geistesgegenwart, Ausdauer u. s. w. bezeichnet. Dagegen führt bloßes Begehren und Widerstreben ohne eigenes Handeln zum Eigensinne und Trotze, zur Anmaßung und Herrschsucht, zur Launenhaftigkeit und Gemüthsverbitterung, wobei natürlich die vorhin genannten praktischen Vorzüge nicht erworben werden können, deren Mangel sich dann als Unbeholfenheit, Stümperei, Unklugheit, Kurzsichtigkeit, Leichtsinn, Feigheit, Kleinmuth u. s. w. kundgibt.

f. Willensfreiheit.

Aus unserer ganzen Erörterung über die Entwickelung des menschlichen Willens geht hervor, daß dieselbe durchaus von gewissen

Factoren (Bedingungen) abhängt und fortwährend einer strengen Nothwendigkeit (Gesetzmäßigkeit, Causalität) unterliegt, indem jedes Spätere Folge (Wirkung) eines Früheren ist. Eine sogenannte „transcendentale oder absolute Willensfreiheit", d. h. eine ursprüngliche Selbstbestimmung des Willens, gibt es nicht. Denn sollte der Wille ursprünglich sich selbst ein Gesetz geben, so müßte er bereits wirken, ehe er existirt. In der That aber ist die Gestaltung eines jeden individuellen Willens schlechterdings abhängig einerseits von den ursprünglichen (blinden) Kräften und Trieben des Einzelnen, anderseits von einer ganzen Reihe äußerer Einwirkungen auf ihn (von seinen Erziehungs- und Lebensverhältnissen). Obwol der Mensch allmälig nicht nur sich selbst, sondern in gewissem Maße auch die ihn umgebenden Objecte und Verhältnisse bestimmen lernt, so lernt er dies doch immer nur vermöge der Factoren, welche ihm vorher gegeben sind. Wenn also das Werden des Willens schlechthin unfrei ist, so kann und soll dagegen das Wirken des Willens frei sein. Dies ist dann und in so weit der Fall, wenn und wie weit der Wille (wie er auch entstanden sein möge) das Thun und Lassen des Menschen bestimmt, dieses also unabhängig ist von Antrieben, welche dem Menschen von außen kommen (von Versuchungen und Beispielen, Ermahnungen und Warnungen, Geboten und Verboten, Drohungen und Versprechungen u. s. w.). Nach Maßgabe ihrer Anlagen und Entwickelungsverhältnisse werden die Individuen mehr oder weniger selbstständig, je nachdem sich in ihnen die Normen des Verhaltens klar und fest, oder nur schattenartig und schwankend ausbilden. Auf leere und haltlose Seelen hat immer dasjenige den stärksten Einfluß, was ihnen gerade durch Umstände und Beispiele nahegelegt wird (Nachahmungstrieb der Kinder in sehr vielen Beziehungen, der Erwachsenen in der Mode, in äußeren Sitten, im religiösen Cultus, im politischen Verhalten, in den Zeitströmungen der Wissenschaften, Künste u. s. w.). Allerdings sind auch auf den durchgebildeten Charakter äußere Eindrücke in so fern von Einfluß, als sie das Innere wecken, erregen (reproduciren), und als ja nur dasjenige im Menschen wirkt, was geweckt, erregt ist, folglich auch eine nur partielle Bethätigung der in einem Individuum angelegten Schätzungen und Strebungen erfolgen kann. Immerhin aber ist das Innere des Menschen, so-

9*

bald es einmal ein beharrliches Gepräge gewonnen hat, das Entscheidende für sein Thun und Lassen. Und wenn man es kennt, so vermag man im Voraus zu bestimmen, wie sich eine Person unter gegebenen Umständen verhalten werde. „Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt, sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen. Die innre Welt, sein Mikrokosmus, ist der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen. Sie sind nothwendig, wie des Baumes Frucht, sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln. Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln" (Schiller, Wallenstein). Sittliche Freiheit ist die allgemeine (psychologische) Freiheit (Selbstbestimmung) dann, wenn die Norm der wahren Werthschätzung ihre Richtschnur ist.

Daß nach allem Obigen weder die sittliche Güte eines Menschen Verdienst, noch die sittliche Schlechtigkeit eines Menschen Schuld sein könne, beide vielmehr ein Schicksal sind, bedarf für den Unbefangenen keiner weiteren Erörterung (vgl. übrigens §. 28). Daher haben auch Belohnungen und Strafen keine absolute, sondern nur eine menschliche Berechtigung: sie sind Mittel, um in der Erziehung, sowie im gesellschaftlichen und staatlichen Leben überhaupt das Heil der Menschheit zu fördern, dem Unheil der Menschheit zu wehren.

### §. 25. Die Phantasie.

#### a Uebergang.

Nachdem wir die intellectuelle, die affective und die praktische Seite des menschlichen Seelenlebens gesondert betrachtet haben, erörtern wir diejenigen psychischen Entwickelungsformen, in welchen die Gebiete des Vorstellens, Fühlens und Wollens ineinandergreifen und zur Einheit zusammentreten. Diese Entwickelungsformen sind die Einbildungskraft, die Vernunft, der geistige Gattungscharakter des Menschen und die Individualität. Sie gehören weder dem Erkenntnißvermögen, noch dem Gefühl, noch dem Willen ausschließlich an, schlagen vielmehr ihre Wurzeln in allen drei Hauptgebieten des Seelenlebens, d. h. sie nehmen sowol intellectuelle als auch affective und praktische Elemente in sich auf.

#### b. Wesen der Phantasie.

Die Einbildungskraft (Phantasie, Imagination) ist der Wortbedeutung nach das innere Bildungsvermögen der Seele, ihre

schöpferische Energie (Productivität); wir können sie auch als Gestaltungstrieb bezeichnen, sofern die ihr zu Grunde liegenden psychischen Elemente, wie alle lebendigen Kräfte überhaupt, aus sich selbst heraus zur Bethätigung aufstreben (vgl. §. 23). Die Ausdrücke Einbildungskraft, Bildungs- oder Gestaltungsvermögen weisen darauf hin, daß die Phantasie namentlich im Bereiche des Sichtbaren, des Anschaulichen im engeren Sinne, gern verweilt und ihre schaffende Thätigkeit entfaltet. Dies kommt daher, weil das Auge der Seele die meisten, klarsten und beharrlichsten Eindrücke von der Außenwelt zuführt. Aber auch das Gehör ist kräftig genug, um ein reiches und wolgegliedertes Material von Schallempfindungen in sich aufnehmen und bewahren zu können, weshalb denn die Einbildungskraft auch Tongebilde der mannigfachsten Art in unermeßlicher Anzahl zu erzeugen vermag (Musik). Diejenigen unter ihnen, welche aus dem freiesten Spiele des menschlichen Gemüthes mit der Tonwelt hervorgehen, nennt man auch ausdrücklich Phantasieen. Auch die nicht musikalischen Schälle: das Brausen des Sturmes, das Rauschen des Meeres, das Rollen des Donners, die Stimmen der Menschen und Thiere, das Getöse der Schlachten u. s. w. können, sofern sie von der Seele festgehalten werden, als Elemente in Phantasiegebilde eingehen. Die niederen Sinne, zu selbstständiger Schöpferarbeit zu schwach, bieten der Einbildungskraft nur in so fern Material dar, als sie ihren Vorrath von aufbewahrten Affectionen an Gebilde der höheren Sinne anlehnen. — Die Phantasie ist aber nicht blos sinnlicher, sondern eben so sehr geistiger Natur, d. h. sie arbeitet nicht blos mit Elementen der äußeren, sondern auch mit Elementen der inneren Wahrnehmung. Alles, was wir unmittelbar in unserem eigenen Seelensein anschauen, oder was wir nach Maßgabe äußerer Erscheinungen als Inhalt anderer Seelen erkennen, also alle intellectuellen Gebilde und Eigenschaften, alle Empfindungszustände, Affecte, Leidenschaften, Charakterzüge, Lebenslagen u. s. w. kann die Phantasie in ihre Gebilde verweben. Dieselben können also ihrem Gehalte nach entweder rein sinnliche, oder rein geistige, oder sinnlich-geistige sein, indem sie überhaupt Alles in sich aufnehmen können, was irgend wie zur Wahrnehmung gekommen ist und in der Erinnerung fortlebt. Ueber den Stoff der Phantasiegebilde haben

wir demnach nichts Neues zusagen; er ist in allem Obigen ausführlich dargelegt (vgl. besonders §§ 2, 3, 10, 15, 16, 18, auch 22 bezüglich der sympathischen und religiösen Gefühle). Nur sei, einem noch immer herrschenden Aberglauben gegenüber, ausdrücklich bemerkt, daß die Phantasie schlechterdings keinen Stoff schaffen kann; aller Gehalt des geistigen Lebens wird ausschließlich durch Wahrnehmung (äußere und innere) gewonnen. Ein Schaffen aus nichts gibt es im menschlichen Geiste nicht. Daher hat der Blindgeborene keine Farbenphantasieen, der Taubgeborene keine Tonphantasieen, der an geistigen Anschauungen Arme keine schwungreiche Phantasie im Bereiche des Idealen (Poetischen, Religiösen, Ethischen u. s. w.). In jedem Individuum reicht die Einbildungskraft nur so weit, als der geistige Gehalt reicht. Schöpferisch (originell) ist die Phantasie blos in formaler Hinsicht. Sie erzeugt neue Gebilde, aber sie erzeugt dieselben nur aus gegebenen Elementen, setzt also Wahrnehmung und Erinnerung (Reception und Reproduction) voraus. Phantasiren heißt nicht mehr und nicht weniger, als: die Bestandtheile des vorhandenen und reproducirten Geistesinhaltes in neue Formen und Verbindungen bringen, in solche Formen und Verbindungen, welche in der Wirklichkeit des Seins und Geschehens nicht gegeben sind, also nicht durch Wahrnehmung und logisches Denken gewonnen werden können. Es ist die freieste, flüssigste, am wenigsten geregelte und begrenzte, am schwersten bestimmbare aller Geistesthätigkeiten. Die Einbildungskraft vergrößert und verkleinert das Reale, associirt die Dinge und Ereignisse anders, als sie in der Wirklichkeit gegeben sind, bildet also neue Gruppen und Reihen, gibt den Objecten Merkmale, die sie nicht haben, nimmt ihnen Merkmale, die sie haben, stellt Bestandtheile aus verschiedenartigen Auffassungsgebieten zu ganz neuen Gestalten zusammen; wesentlich ist ihr, daß sie möglichst anschauliche, gegenständliche, plastische, abgerundete Gebilde zu erzeugen sucht, nach Maßgabe der allgemeinen Thatsache, daß alles Lebendige in bestimmten individuellen Formen sich ausprägt.

c. Umfang derselben.

Nach alle dem kann es nicht Wunder nehmen, daß der Phantasie ein unermeßlicher Reichthum von Thätigkeitsformen und Gebilden eigen ist, und daß sie den Menschen vom ersten Aufdämmern

des Selbstbewußtseins an durch das ganze Leben begleitet. Wenn das Kind spielend sich selbst als Kutscher, als Vater, als Mutter u. s. w. darstellt, wenn es einen Stock als Reitpferd, ein paar Stiefel als Kutschpferde, Bauklötzchen als Soldaten betrachtet, wenn es Gegenstände und Begebenheiten ausschmückt, also verschiedene Gruppen und Reihen von Vorstellungen ineinanderbildet und in Folge dessen beschreibend und erzählend von der Wirklichkeit abweicht, so phantasirt es. Phantasiegebilde sind auch alle Träume, alle Grillen und Luftschlösser, alle heiteren und trüben Vorstellungen von der Zukunft, alle Ideale, alle Schöpfungen der Kunst, sofern dieselben nicht bloße Nachahmungen der Natur sind, ferner die gesammte Mythologie mit all ihren Gestalten und Erzählungen, die Welt der Sagen und Märchen mit ihren Riesen, Zwergen, Feen, Elfen, Kobolden, Hexen, Gespenstern und Teufeln, überhaupt alle Formen des Wahns und des Glaubens, also auch alle religiösen Vorstellungen.

Da wir uns nicht in allen Fällen erinnern, auf welche Weise unsere Anschauungen und Vorstellungen entstanden sind, so ist es uns bisweilen zweifelhaft, ob wir dies und jenes selbst gesehen, gehört, oder von Anderen erfahren, gelesen, oder in der Phantasie gebildet, vielleicht nur geträumt haben. Glaubt ja mancher Lügner schließlich seine eigenen Erdichtungen. Offenbar handelt es sich hierbei nur um Gedächtnißfehler. Eine Störung des Erkenntnißvermögens liegt aber vor, wenn Jemand seine Phantasiegebilde für Wahrnehmungen objectiver Wirklichkeit hält. In diesem Falle heißen die Phantasiegebilde im Allgemeinen Einbildungen oder Phantasmen. Werden dieselben durch innere Reizung der Sinnesnerven oder durch äußere Erscheinungen veranlaßt, denen aber eine falsche Deutung gegeben wird, so heißen sie Illusionen (Ausschmückungen). So glaubt in Folge innerer Nervenreizung der Typhuskranke Musik und Glockengeläute zu hören, der am Säuferwahnsinn Leidende Fliegen und Ratten zu sehen; so erscheinen dem Abergläubischen im Dunkeln natürliche Dinge als Gespenster, so dichtet der Mißtrauische, der Misanthrop, der Schwärmer (Phantast) in reale Personen allerlei schlimme und gute Eigenschaften, Absichten und Charakterzüge hinein, schreibt sich der Hypochonder allerlei Krankheiten zu, hält der Irrsinnige unschuldige Menschen für Räuber

und Mörder, sich selbst für einen König u. s. w. Entstehen die Phantasmen rein innerlich (in der Seele), so heißen sie Hallucinationen (Truggebilde). Manche, selbst ganz vernünftige Leute glauben ohne allen äußeren Anlaß gewisse Personen vor sich zu sehen und sich mit ihnen zu unterhalten, andere sehen Geister und verkehren mit ihnen, haben Engelserscheinungen, empfangen göttliche Eingebungen, sehen den Himmel offen, werden vom Teufel versucht u. s. w.; es gehört hierher namentlich das weite Gebiet des religiösen Wahnsinnes. Anfüllung des jugendlichen Geistes mit Märchen und Gespenstergeschichten, mit schwärmerischen Religionsvorstellungen, überhaupt eine verkehrte, mystische, vom Realen abgewandte, den gesunden Menschenverstand unterdrückende Erziehung, Abkehr von der Welt, Einsamkeit, persönliche Eitelkeit, Zerrüttung der Gesundheit durch Nachtwachen, Fasten, Sorgen, Ausschweifungen u. s. w., dies sind die hauptsächlichsten Quellen aller Verirrungen der Phantasie.

Daß übrigens die Phantasiegebilde keineswegs ausschließlich von Individuen erzeugt, vielmehr hauptsächlich durch das gesammte Dichtungsvermögen ganzer Völker, durch gegenseitiges Geben und Empfangen, durch Uebertragung und Weiterbildung von Geschlecht zu Geschlecht ausgeprägt werden, ist eine offenbare Thatsache. Nicht Einzelne, sondern ganze Nationen haben die vorhandenen Mythen-, Sagen- und Märchenkreise ausgebildet; nicht nur die eigentliche Volkspoesie ist auf diesem Wege entstanden, sondern auch an den in der Kunstpoesie zum Ausdruck kommenden Anschauungen und Stimmungen, an den Idealen und Gebilden aller Kunst überhaupt, insbesondere auch an den verschiedenen Religionssystemen hat die Phantasie ganzer Menschheitsgruppen gearbeitet. Einzelne hervorragende Geister haben dann den in der Gesammtheit lebenden idealen Gehalt zur klarsten Anschauung gesteigert und in die vollendetsten Formen gefaßt.

### §. 26. Fortsetzung.

#### a. Verhältniß der Phantasie zum Gemüth.

Da die Phantasiegebilde vorzugsweise aus affectiven Vorstellungselementen auferbaut werden, in welchen also erlebte Lust- und Schmerzempfindungen nachklingen, so müssen sie eine starke

Wirkung auf das Gemüth ausüben. Sie bereiten dem Menschen Freude und Leid, Entzücken und Grausen, einen inneren Himmel und eine innere Hölle. So lange und so weit im Kinde die Einbildungskraft noch nicht thätig ist, schöpft es seine Lust und seinen Schmerz nur aus dem unmittelbar Gegenwärtigen, ist es reiner Realist, kennt es weder Hoffnung noch Furcht. Die Beobachtung zeigt, daß kleinere Kinder ohne Bangen allein im finsteren Zimmer bleiben, größere aber, namentlich wenn sie mit unheimlichen Märchen bekannt sind, in der Einsamkeit und Dunkelheit von Angst ergriffen werden. Eben so sind Drohungen und Versprechungen, Hinweisungen auf bevorstehende Leiden und Gefahren, oder auf Vergnügungen, Feste u. s. w. für kleine Kinder bedeutungslos, für größere wirksam.

Auch in dem Verhältnisse zwischen Gemüths- und Willensleben tritt durch die Entwickelung der Phantasie eine Aenderung ein. So lange der Mensch (das Kind) nur im unmittelbar Gegenwärtigen und Wirklichen lebt, haben seine Begehrungen und Widerstrebungen genau denselben Umfang und dieselben Anknüpfungspunkte, wie seine Lust- und Schmerzempfindungen; beide Seelengebiete decken sich. Indem aber die Seele allmälig eine Fülle von Lebenserfahrungen ansammelt, wird auch die bloße Erinnerung und die an sie sich knüpfende Phantasie eine Quelle von Lust und Leid, wobei der Wille oft ganz unberührt bleibt. Das Gemüth emancipirt sich von ihm, indem Vieles, was einmal geschehen oder gethan ist, als unabänderlich, vieles Erwünschte als unerreichbar, vieles Widrige als unabwendbar erscheint. Und so führt die Seele mit ihren Erinnerungen und Erwartungen, mit ihren Schattenbildern und ihren lachenden Idealen oft ein in sich gekehrtes, auf Thaten verzichtendes Gemüthsleben (Beschaulichkeit, Weltschmerz, Resignation, Fatalismus, Gottergebenheit u. s. w.). Den Zwischenzustand zwischen bloßer Gemüthsstimmung und Willensbethätigung bezeichnet unsere Sprache mit dem Ausdruck *Sehnsucht*. Diese knüpft sich, abgesehen von dem blos *sinnlichen* Verlangen, an die von der Phantasie erzeugten *Ideale*. Dies sind anschaulich gedachte, mit realer Erscheinung umkleidete Vollkommenheiten, während die Ideen abstract gedachte, von allem Sinnlichen abgelöste Vollkommenheiten sind; die Ideen sind *Musterbegriffe* (Denkgebilde),

die Ideale Mustergestalten (Phantasiegebilde). Die letzteren werden dadurch gewonnen, daß man im Vorstellen von den Einzelerscheinungen (Exemplaren, Individuen) einer gewissen Art alle Vollkommenheiten organisch zusammenfaßt und alle Mängel absondert. In dieser Weise kann man Alles, was ist, idealisiren, d. h. von jeder Art des Seienden ein Ideal bilden. Doch wendet man diese Bezeichnung am meisten auf solche Phantasiegebilde an, welche ihren Gehalt aus der Menschenwelt entlehnen: Ideal des Mannes, der Frau, der Geliebten, der Mutter, des Vaters, des Lehrers, des Regenten, der Familie, der Gemeinde, des Staates, der Kirche, des goldenen Zeitalters, des Paradieses u. s. w. Im Anschauen der Ideale findet der Mensch seine reinsten Freuden, im Streben nach ihnen seine höchste Würde. Indem er sie aber hienieden niemals völlig und dauernd verwirklichen kann, wecken sie fortwährend aufs Neue seine Sehnsucht, wie das Bild der fernen Heimat im Gemüthe des Verbannten die Lust und Qual des Heimwehs hervorruft.

b. zur Kunst.

Die Ausprägung und Darstellung der Phantasiegebilde, besonders der Ideale, ist die Aufgabe der schaffenden Künste. Unter diesen zeichnet sich die Dichtkunst durch die unermeßliche Weite ihres Gebietes aus. Dies kommt daher, weil ihr Darstellungsmittel, die Wortsprache, den umfassendsten Ausdruck der gesammten Geisteswelt des Menschen, aller Anschauungen, Gedanken, Gefühle, Bestrebungen, Charaktere u. s. w. darbietet. Alles, was die übrigen Künste: Musik, Malerei, Bildhauerei und Baukunst, darstellen, läßt sich, wenn gleich nicht immer so lebendig, doch irgend wie auch in Worten ausdrücken. An Unmittelbarkeit und Tiefe der Wirkung auf das Gemüth stehen aber die zuletzt genannten Künste der Poesie voran, weil ihre Darstellungsmittel: die Töne mit ihren melodischen, harmonischen, rhythmischen und dynamischen Verhältnissen, die Farben, Formen und Gestalten mit ihren Licht-, Größen- und Gruppirungsverhältnissen viel frischere, concretere und daher lebendigere Eindrücke hervorrufen, als die doch immer abstracte Wortsprache, sofern ihr nicht durch musikalische Elemente ein erhöhter Reiz verliehen wird.

c. zur Religion.

Daß wir auch die Religion in das Bereich der Phantasie einbeziehen, kann an dieser Stelle unserer psychologischen Erörterungen nicht mehr befremdlich erscheinen. Wir sprechen allerdings nicht von derjenigen Religion, welche als eine Summe fertiger, angeblich geoffenbarter, Glaubenssätze und erstarrter Cultusformen von Geschlecht zu Geschlecht übertragen, octroyirt und angelernt wird, sondern von derjenigen Religion, welche aus der geistigen Selbstthätigkeit (Productivität) der Völker und Individuen hervorgeht. Die Psychologie kennt keine andere Offenbarungsstätte, als das menschliche Gemüth. Dieses gibt den Stoff her, aus welchem die Phantasie ihre religiösen Gebilde webt. Man vergleiche die hierüber in den §§. 16, 18 und 22 gegebenen Andeutungen. Wer keinen Geist und keine Geisteswelt in sich selbst hat und schaut, wird sich niemals einen göttlichen Geist und eine übersinnliche Welt vorstellen können; nur wer in seinem eigenen Geiste etwas Hohes, Wahres, Gutes und Schönes findet, kann sich ein vollkommenes Wesen und ein ideales Dasein jenseits der Erde denken. Daher sagt auch Jesus: „Das Reich Gottes ist inwendig in euch" und: „Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen". Allerdings setzt sich auch das Denken und Wollen mit der Welt des Glaubens in Beziehung. Aber bevor dies geschehen kann, muß diese Welt eröffnet sein; und der einzige Schlüssel zu ihr liegt in der Phantasie.

d. zur Wissenschaft.

Auch das wissenschaftliche Erkennen wird vielfach durch die Einbildungskraft vorbereitet und unterstützt. Mehrere Vorstellungsformen bilden ein Grenzgebiet zwischen der Phantasie und dem logischen Denken: so der Witz, das Gleichniß, die Analogie, die Hypothese. Solche freiere und losere Gedankenformen treten namentlich in den ersten Entwickelungsstadien des individuellen Erkenntnißvermögens, sowie der allgemein menschlichen Wissenschaften als Vorläufer fester Einsichten auf. Witz ist Zusammenstellung verschiedenartiger Vorstellungsobjecte unter Hervorhebung eines ihnen gemeinsamen Merkmals, welches der Vergleichungspunkt, das tertium comparationis genannt wird. Der Nachweis des Uebereinstimmenden in zwei heterogenen Gegenständen wirkt um so überraschender,

je versteckter und dabei einleuchtender (frappanter) dieses Uebereinstimmende ist. Im Gleichniß wird Sinnliches mit Geistigem zusammengestellt, um dieses durch jenes zu veranschaulichen, zu welchem Behufe eine weitergehende und augenfälligere Uebereinstimmung, ein leicht erkennbares tertium comparationis zwischen den auf einander bezogenen Objecten bestehen muß. Die Analogie ferner ist die Uebertragung der Vorstellungen von bekannten Gegenständen und Vorgängen auf andere, ihnen verwandte, aber der unmittelbaren Erkenntniß entzogene Gegenstände und Vorgänge. Nur durch diese Operation können wir anschauliche Vorstellungen, klare Bilder gewinnen von fernen Ländern mit ihren topischen, klimatischen, politischen Verhältnissen, von den Persönlichkeiten und Thatsachen der Weltgeschichte, von der Pflanzen- und Thierwelt der Vorzeit, von den Umgestaltungen, welche die Erde mit Allem, was auf ihr ist, im Laufe der Jahrtausende erfahren hat u. s. w. Auch die Hypothese ist eine Art von Vorstellungsübertragung. Sie besteht darin, daß eine bekannte Ursache des Seins und Geschehens (eine Kraft, eine Eigenschaft, ein Gesetz, ein Wesen u. s. w.) in Gedanken auf ein Gebiet versetzt wird, auf welchem sie nicht erfahrungsmäßig nachgewiesen ist, aber gewissen thatsächlich gegebenen Erscheinungen zur Erklärung dienen kann. Sehr häufig werden wissenschaftliche Entdeckungen durch Hypothesen eingeleitet. Auch die Erfindungen, sofern sie nicht aus bloßem Zufall hervorgehen, müssen wir der durch Phantasiethätigkeit erfolgenden Zusammenbildung von Vorstellungselementen zuschreiben. — Wenn sich in allen diesen Erscheinungen des geistigen Lebens eine gewisse Verwandtschaft und Beziehung zwischen Einbildung und Denken zeigt, so sind doch beide Thätigkeiten von einander verschieden. Das Denken ist wesentlich abstrahirend, zergliedernd (analytisch), richtet sich auf das Allgemeine, von Besonderheiten Abgelöste, dabei aber auf strenge Uebereinstimmung des Vorstellens mit der Wirklichkeit, der Prädicate mit den Subjecten, also auf reale Giltigkeit (Wahrheit) der Gedankengebilde. Das Phantasiren hingegen ist wesentlich concret, anschaulich, zusammensetzend (synthetisch) und findet sein Ziel in individuellen, lebensvollen Gebilden, welche sich nicht mit der Wirklichkeit decken, sondern mehr oder weniger über sie hinausgehen.

c. Praktische Regeln.

Doch können wir das Denken und die Phantasie zusammen als die Schöpfungskraft (das Genie, die Productivität) des menschlichen Geistes bezeichnen. Ihre Trieb- und Schwungkraft werden wir in freien Seelenelementen zu suchen haben, die sich spannend und bewegend den psychischen Gebilden anschließen, dieselben mit einander in mannigfache Verbindungen bringen und hierdurch neue Geistesformen vermitteln. Jedenfalls gelingt das verstandes- und phantasiemäßige Schaffen nur dann, entwickelt sich eine höhere Productivität nur dann, wenn der Geist nicht mit Wissensstoff überbürdet und durch stetes Lernen abgetrieben wird. Zur Selbstthätigkeit braucht er freie Kraft; man muß ihm also zu Zeiten Muße, Ruhepausen, Ferien gönnen. Ferner wird das geistige Schaffen durch ein ruhiges Gemüth, durch Freiheit von Sorgen und Leidenschaften begünstigt. Es muß ihm aber auch ein ausreichender Schatz von Anschauungen, empirischen Wissen, inneren Erlebnissen, überhaupt von Material zu Gebote stehen, denn aus nichts wird nichts. Daher ist schon zur Ansammlung, noch mehr aber zur Klärung und productiven Ausgestaltung geistiger Stoffe ernste Anstrengung und geduldiges Ausharren nöthig. Noch nie hat sich unter Faulheit und Tändelei ein Genie entwickelt, weshalb Schiller sagt: „Das Genie ist der Fleiß.“ Aber wer etwas Großes leisten will, darf sich auch nicht zu weit ausbreiten, muß vielmehr seine Hauptkraft auf einem bestimmten Gebiete concentriren; denn der Geist des Menschen ist beschränkt, Universalgenies gibt es nicht. Bildend und fördernd sind endlich auch dem Begabtesten gute Vorbilder, Muster und Regeln. Dies die praktischen Fingerzeige in Betreff des geistigen Schaffens. Einige derselben finden sich in folgenden schönen Dichterworten ausgedrückt: „Wer etwas Treffliches leisten will, hätt' gern was Großes geboren, der sammle still und unerschlafft im kleinsten Punkte die höchste Kraft“ (Schiller). „Jahre lang bildet der Meister und kann sich nimmer genug thun; dem genialen Geschlecht wird es im Traume bescheert. Was sie gestern gelernt, das wollen sie heute schon lehren; ach, was haben die Herrn doch für ein kurzes Gedärm“ (Schiller). „Vergebens werden ungebund'ne Geister nach der Vollendung reiner Höhe streben. Wer Großes will, muß sich zusammenraffen, in der Be-

schränkung zeigt sich erst der Meister, und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben" (Goethe).

### §. 27. Die Vernunft.

#### a. Allgemeine Andeutungen.

Das Wesen der Vernunft zu bestimmen, ist eine der allerschwierigsten Aufgaben der Psychologie. Auch den scharfsinnigsten Denkern ist es bisher nicht gelungen, über diese Entwickelungsform des menschlichen Geistes eine befriedigende Erklärung aufzustellen. Vielen Beifall hat der Satz von Kant gefunden: „Die Vernunft ist das Vermögen der Ideen." Und allerdings weist diese Definition auf den Kern der Sache hin. Aber was sind Ideen, und in wie fern ist die Vernunft das Vermögen derselben? Ist sie die dem Menschen angeborene Fähigkeit, Ideen zu erzeugen, oder die erworbene Fähigkeit, sich den Ideen gemäß zu bestimmen? Ist also die Vernunft Quelle oder Wirkung der Ideen? — Jedenfalls bezeichnet der Sprachgebrauch mit dem Ausdrucke Vernunft das Höchste und Vollkommenste in der menschlichen Geistesentwickelung, die edelsten Formen des Denkens, Fühlens und Wollens. Ueber den eigentlichen Gehalt der Vernunft gehen aber die Ansichten vielfach auseinander, indem der Eine als vernunftwidrig betrachtet, was der Andere für vernunftgemäß hält. Der Grund hiervon liegt offenbar in dem noch zu tiefen Bildungsstande der Menschheit. Die Vernunft ist noch in einem zu beschränkten Maße und in zu engen Kreisen realisirt, liegt daher noch in zu dürftigen Bruchstücken der Anschauung vor, als daß ihr Wesen allseitig und mit allgemeiner Uebereinstimmung der Denkenden festgestellt werden könnte. Mit Recht sagt Goethe: „Die Vernunft ist stets in der Minorität gewesen," und sie ist noch heute in der Minorität. Ja, was das Bedenklichste ist, es gibt nicht einmal eine zuverlässige Bürgschaft, daß sie jemals auf die Dauer zur Majorität gelangen werde.

#### b. Geschichtliches.

Die alten Völker stiegen zum Gipfel des Ruhmes empor, weil sie vernünftiger wurden, sanken aber hernach in den Abgrund der Schande und gingen unter, weil sie wieder unvernünftig wurden. Wird es den Völkern der Jetztzeit eben so ergehen? — Jedenfalls hat ihre Vernunft im Laufe der Jahrhunderte mannigfache Wand-

lungen erfahren. Vieles, was früher als verbürgte Wahrheit, als heiliges Gefühl, als verdienstliches Werk, als wolthätige Einrichtung galt, ist später als Wahn, als Roheit, als Verbrechen, als öffentliches Uebel betrachtet worden. Einst schrieb fast die ganze Christenheit dem Symbole ihres Glaubens, sowie den Reliquien, Amuletten, Heiligenbildern, Ceremonien u. s. w. allerlei Wunderkräfte zu; eine gewisse Summe von Priestersatzungen, die von Zeit zu Zeit vermehrt wurde, galt als Inbegriff ewiger Wahrheit, der Glaube an sie als Bedingung irdischen Friedens und himmlischer Seligkeit; Ketzer wurden mit Feuer und Schwert verfolgt und fielen außerdem sammt den Heiden, den Selbstmördern, den ungetauft verstorbenen Kindern u. s. w. ewiger Pein oder mindestens dem Fegefeuer anheim; man wußte Bescheid zu geben über die Schrecken des jüngsten Gerichtes, und einer der gefeiertsten Kirchenväter (Tertullian) betrachtete es als einen wesentlichen Bestandtheil der Seligkeit, welche im Himmel seiner warte, daß er sich an den Höllenqualen der Verdammten laben könne; die Naturwissenschaft war als Auflehnung gegen die ewige Wahrheit verpönt, oder durch die Einmischung des religiösen Wahns in Zauberei und Wahrsagerei verwandelt; in den Phänomenen am Sternenhimmel, wie auf der Erde las man die Schicksale der Menschheit, zu welcher überdies Teufel und Engel leibhaftig herniederstiegen; Blinde und Taube waren von Gott gebrandmarkt, Wahnsinnige und Epileptische vom Teufel besessen; man hetzte die Juden, verbrannte Hexen, half der Gerechtigkeit durch die Folter nach, quälte die wirklichen oder vermeintlichen Verbrecher mit den raffinirtesten Leibesstrafen; ungleiches Recht, Hörigkeit und Leibeigenschaft, Kasten- und Zunftwesen galten als vernünftige Ordnungen. — Vieles ist anders geworden. In der Gedankenwelt der Gebildeten hat das Gebiet des Glaubens engere Grenzen erhalten, wird es überdies strenger vom positiven Wissen geschieden und dem Bereiche des Problematischen zugewiesen. Daher führt man jetzt Vieles auf natürliche Ursachen zurück, was man früher als Wirkung übernatürlicher Mächte betrachtete. Und diese neue Anschauungsweise hat auch den Spielraum menschlicher Thätigkeit wesentlich erweitert: wo man früher höhere Wesen walten ließ, ihrem Wirken ruhig zuschaute oder durch Gebete, Zaubersprüche, Ceremonien u. s. w. beizukommen suchte, da setzt man jetzt die

Hebel menschlicher Ueberlegung, menschlicher Kraft, menschlicher Arbeit in Wirksamkeit. Damit hängt es auch zusammen, daß die Ideen der Menschenwürde, des Menschenrechtes, der Menschenliebe, der ungehemmten Entfaltung aller menschlichen Kräfte, der allgemeinen Volksbildung, der Gewerbefreiheit, der Betheiligung aller Selbstständigen an den öffentlichen Angelegenheiten, der Hingabe des Einzelnen an die Zwecke der Gesammtheit und des Einstehens der Gesammtheit für den Einzelnen u. s. w. immer mehr Boden gewinnen; daß auch dem Geringsten Sicherheit des Lebens, des Eigenthums und gesetzliche Freiheit zugestanden wird; daß man Anstalten für Blinde, Taube, Irrsinnige und Nothleidende aller Art errichtet; daß man selbst Verbrechern Mitleid, eine menschliche Behandlung und thätige Fürsorge zuwendet; daß man sich mehr und mehr über Völkerhaß und confessionellen Zwiespalt erhebt; daß man überhaupt lieber versöhnen und retten, als streiten und vernichten will, daß man mit einem Worte humaner denkt, fühlt und handelt, als in der „guten alten Zeit". — Doch, wie weit ist noch immer die Menschheit von ihrem Ziele entfernt! Wie lange wird es noch währen, bis die Vernunft zum Abschluß kommt, oder auch nur die Ideen der Weisesten und Besten von den Massen verstanden werden und zur unbestrittenen Herrschaft gelangen! —

c. Nähere Bestimmungen.

Suchen wir nach dieser Umschau den Begriff der Vernunft genauer zu bestimmen, so dürfen wir wol jetzt als zugestanden betrachten, daß dieselbe, wie oben gesagt, das Höchste und Vollkommenste in der menschlichen Geistesentwickelung, der Inbegriff der edelsten Formen des Denkens, Fühlens und Wollens ist. Angeboren ist sie dem Menschen nicht, sonst würden nicht so Viele Zeit Lebens unvernünftig bleiben. Wol aber muß der menschlichen Natur die Vernunftfähigkeit eigen sein, sonst könnte Niemand vernünftig werden. Die Verwirklichung dieser Fähigkeit ist eben das höchste Ziel aller Einzelnen und der ganzen Menschheit, das Ideal aller Erziehung, aller Selbstvervollkommnung, aller Cultur. Auch hier arbeitet sich das Individuum nur im Schoße und unter Mitwirkung der Gesammtheit von Stufe zu Stufe empor. Und wie bisweilen im Einzelnen durch Wahn, Thorheit und Leidenschaft das Vernehmen der Wahrheit, die Wahl des Guten, das Gefühl

des Schönen und Beglückenden verdunkelt wird, so unterliegen zu Zeiten ganze Massen und Völker gewissen Geistesepidemieen, vor deren Gräueln der Genius des Menschengeschlechtes seine Fackel löscht. „Der schrecklichste der Schrecken, das ist der Mensch in seinem Wahn", in seiner Unvernunft. Alle Meinungen, welche mit feststehenden Wahrheiten unvereinbar oder in sich selbst widersprechend sind, alle Gefühle, welche aus offenbaren Irrthümern oder aus der Herrschaft der Phantasie über den Verstand entspringen, alle Bestrebungen und Handlungen, welche aus dem blinden Walten sinnlicher Triebe, oder aus Leidenschaften und Lastern, oder aus Vorurtheilen und Aberglauben hervorgehen, sind unvernünftig. Jeder Mensch ist nur so weit vernünftig, als sein Denken wahr, sein Wollen gut, sein Fühlen schön ist.

Daher spricht man von einer dreifachen Vernunft: einer theoretischen, einer praktischen und einer ästhetischen, indem man die Ideen der Wahrheit, Güte und Schönheit als die drei obersten Musterbegriffe aller menschlichen Bethätigung betrachtet. Die theoretische Vernunft in ihrer menschlichen Ausbildung ist nicht der Vollbesitz aller Wahrheit, wol aber das Vermögen, die Bedingungen und Grenzen derselben zu erkennen, das Gewisse vom Ungewissen zu unterscheiden, Gründe und Gegengründe abzuwägen, Einwände und Widersprüche zu erkennen, das Maß der gegebenen Einsicht zu bestimmen; der Vernünftige ist sich ebensowol seines Nichtwissens, als seines Wissens bewußt. Die theoretische Vernunft setzt den Erwerb positiver Erkenntnisse, verständiger Einsichten voraus und ist der harmonische Abschluß des Erkenntnißvermögens, die oberste Stufe, die Spitze des Verstandes, zugleich aber auch die Ergänzung und Erweiterung desselben. Faßt man nämlich den Verstand als die Summe aller entweder durch Erfahrung oder durch logisches Denken mit Sicherheit festgestellten Einsichten, so ist er für sich selbst eine zwar zuverlässige, aber beschränkte und bruchstückartige Erkenntnißform, welche eben deshalb einer Ergänzung und Erweiterung bedürftig ist. Mit Sicherheit erkennen wir nur Endliches und Begrenztes im Raume, in der Zeit, in den wirkenden Kräften, nur einzelne Fälle der Causalität, der Gesetzmäßigkeit, der Zweckmäßigkeit, nur eine beschränkte Intelligenz, Tugend und Glückseligkeit; wir können aber dies Alles in einer absoluten, über die ge-

sammte Erfahrung hinausgehenden, unbegrenzten Größe und Vollkommenheit denken und erhalten dadurch die Ideen des unendlichen Raumes, der unendlichen Zeit (Ewigkeit, Unsterblichkeit), der unendlichen Kraft (Allmacht), des durchgängigen, jeden Zufall ausschließenden Zusammenhanges von Ursache und Wirkung, der ausnahmslosen Gesetzmäßigkeit des Geschehens, der Zweckmäßigkeit alles Daseins (Weltzweck, beste Welt, Vorsehung), der Allwissenheit, Heiligkeit, vollkommenen Seligkeit. Wie man nun die im strengen Anschluß an die Erfahrungswelt gebildeten, also beschränkten Vorstellungsformen Verstandesbegriffe nennt, so heißen die durch unendliche Erweiterung derselben entstandenen Vorstellungsformen Vernunftbegriffe (Ideen). Natürlich ist die Giltigkeit der letzteren keine völlig gewisse, da ihre Objecte weder der Erfahrung, noch dem strengen Denken zugänglich sind. Daher ist der Vernünftige sich wol bewußt, daß seine Ideen, wenn sie auch von allen inneren Widersprüchen frei sind und dem Denken einen harmonischen Abschluß, dem Gemüthe die höchste Befriedigung gewähren, doch nur Ahnungen und Hypothesen sind, daß also das in ihnen Gedachte wol möglich, vielleicht höchst wahrscheinlich, aber doch nicht unbedingt gewiß ist. — Unter der praktischen Vernunft wird das der sittlichen Norm entsprechende Urtheilen, die Idee des Guten als Musterbegriff für das Wollen und Handeln verstanden. Sie geht zwar in ihrer allgemeinen Fassung ebenfalls über die Wirklichkeit hinaus, in so fern uns im Leben niemals ein vollkommenes Urbild aller Sittlichkeit zur Anschauung kommt; aber sie gibt sich doch jedem genügend entwickelten Menschen mit unmittelbarer Gewißheit und unbedingter Giltigkeit kund, weil sie dem Wesen des Menschengeschlechtes innerlich (immanent) ist. — Aesthetische Vernunft endlich nennt man die Idee der Schönheit als Norm der Beurtheilung aller in Natur und Kunst zum Ausdruck gebrachten Geisteselemente, sowie als Vorbild und Richtschnur der schaffenden Kunstthätigkeit. Sie setzt die Erhebung über die bloße Sinnlichkeit zur Geistigkeit, über physische Lust zur Freude an den Spielen und Gebilden intellectueller Kräfte, über die grausen Mißgeburten finsteren Wahnes zu den Lichtgestalten heiterer Ideale, überhaupt eine reiche, geläuterte, vom Wahren und Guten verklärte Phantasie voraus. Ein Künstler, welcher mehr durch plumpe Massen als durch feine Formen, mehr

durch grelle Farben oder wüsten Lärm als durch inneres Leben wirken will, welcher Begierden aufstachelt und Schandthaten verherrlicht, die widerwärtigen Fratzen und Albernheiten des Aberglaubens cultivirt, oder an haarsträubenden Schauderscenen sein Gefallen findet, überhaupt das gebildete Gefühl, die Wahrheit und Sittlichkeit verletzt, der Natur Gewalt anthut, ins Maß- und Sinnlose verfällt, dem fehlt es an ästhetischer Vernunft, eben so aber auch Denjenigen, welche an schlechten Productionen Geschmack finden.

### §. 28. Gattungscharakter und Individualität.

#### a. Gattungscharakter im Allgemeinen.

Ueberblicken wir jetzt das Gesammtgebiet des menschlichen Geisteslebens, so finden wir auf demselben eine unermeßliche Anzahl von Gebilden, die nach Inhalt und Form in gewisse Classen zusammengefaßt werden können. Die elementarsten derselben sind die sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen; aus ihnen entwickeln sich in Folge ihres Beharrens und ihrer Reproduction Vorstellungen, Begehrungen und Widerstrebungen, Neigungen und Gemüthsstimmungen; nachdem so die Seele einen beharrlichen Inhalt und ein bestimmtes Gepräge gewonnen hat, eröffnet sich durch die innere Anschauung eine neue Welt geistiger Bethätigung: der Bildung von Gruppen und Reihen, wie sie schon in der receptiven, mehr aber noch in der reproductiven Thätigkeit hervortritt, schließen sich die logischen Verschmelzungen und Trennungen, die mannigfaltigen Zusammenbildungen affectiver und praktischer Elemente, die freien Ausgestaltungen und Steigerungen des gesammten Geistesinhaltes an, in Folge dessen Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Gefühle, Werthschätzungen, sittliche Grundsätze, Charakterzüge, Willensrichtungen, Phantasiegebilde und Ideen entstehen. Da sich alle menschliche Seelenentwickelung in diesen Formen und nur in ihnen bewegt, so müssen wir annehmen, daß dieselben in dem Wesen und in den Gesetzen der menschlichen Seele, also mit Naturnothwendigkeit, vorbedingt sind, folglich in ihrer Gesammtheit den geistigen Gattungscharakter des Menschengeschlechtes ausmachen. Und dies ist das Wahre an der alten Annahme, daß dem Menschen Sinnlichkeit, Gedächtniß und Erinnerungskraft, Verstand, Urtheils- und Schluß-

vermögen, Gefühls- und Willensvermögen, Phantasie und Vernunft angeboren seien; ja wir können hinzufügen, daß Wissenschaft, Sittlichkeit, Kunst und Religion in der Beanlagung des menschlichen Geistes ebensowol vorherbestimmt sein müssen, wie in der Natur des Samenkornes die Theile und Formen der aus ihm entstehenden Pflanze. Nur ist die Naturanlage nicht mit dem Entwickelungsresultate zu verwechseln; die erstere ist nur eine Summe von Bedingungen und zwar die Summe der inneren Bedingungen des letzteren, welches erst durch den Hinzutritt einer zweiten Summe von Bedingungen, nämlich der äußeren, realisirt wird.

b. in den Entwickelungsstufen.

In Folge des fortwährenden Zusammenwirkens der äußeren und inneren Entwickelungsfactoren und in Folge des fortwährenden Eingehens früherer Entwickelungsresultate in spätere Entwickelungsprocesse vollzieht sich in der menschlichen Geistesverfassung eine stetige Umwandlung, welche den Grundzügen nach an eine allgemein gleiche Stufenmäßigkeit gebunden ist. In den ersten zwei bis drei Lebensjahren kommen die Sinne zur Entwickelung, und wird das Kind fast ausschließlich von ihnen beherrscht; ihre Auffassungen sind der Inhalt seiner Empfindungen und Wahrnehmungen, die Quelle seiner Stimmungen, die Richtschnur seiner Strebungen. Das Kind hat noch keine Erfahrungen, keinen Gedankenkreis, kein Selbstbewußtsein, keine sittlichen Maßstäbe, keine geistigen Gefühle u. s. w.; es ist unbedachtsam, unstät, höchst veränderlich in seinen Stimmungen und Wünschen, vielfach von Affecten erregt, zum Eigensinn geneigt; innerer Geistesarbeit noch nicht fähig, will es, so lange es wacht, stets unterhalten sein oder etwas zu thun haben; sein Spiel ist noch durchaus sinnlich mechanischer Natur, Aeußerung des Seh-, Hör- und Bewegungstriebes; wie die rasche Entwickelung seines Anschauungskreises und seines Sprachvermögens zeigt, faßt und behält es leicht eine außerordentliche Menge von Eindrücken: sein Gedächtniß ist also sehr gut, aber eine Erinnerung für das spätere Leben bleibt ihm aus dieser ersten Bildungsperiode nicht. Indem aber der Geist allmälig einen bleibenden Gehalt gewinnt, wird die Herrschaft der Sinne mehr und mehr beschränkt; im gut begabten und günstig entwickelten Kinde treten mit Beginn des dritten Lebensjahres deutliche Anzeichen eines Innenlebens und bald auch die ersten Spuren

des Selbstbewußtseins auf; nun regt sich, in Folge des Hinzutrittes der Reproduction zur Reception, die Phantasie, der Witz, das Vergleichungs- und Unterscheidungsvermögen; das Spiel wird sinnreicher, vielfach durch Nachahmungen und freie Combinationen erweitert, das Kind fragt viel, ist wißbegierig, hört gern erzählen, hat allerlei Einfälle, bildet seine Geisteselemente zu verschiedenen Gruppen und Reihen zusammen, fängt an zu denken, zeigt Ueberlegung, Vorsicht, Selbst- und Ehrgefühl, Theilnahme, sittliches Urtheil und Gewissen, überhaupt Sinn und Verständniß für Geistiges, daher auch für religiöse Vorstellungen, Phantasiegebilde, Fabeln, Märchen u. s. w. Ungefähr im Beginn des siebenten Lebensjahres hat das Kind, günstige Anlagen und Entwickelungsverhältnisse vorausgesetzt, eine Bildungsstufe erreicht, von der aus ein planmäßiger Fortschritt nach allen Richtungen der menschlichen Geistesentfaltung möglich ist. Verstand, Gemüth und Wille haben ihre elementarischen Grundlagen erhalten, alle Geistesformen sind im Grundriß angelegt, die gewonnenen Bruchstücke können nun zu einem systematischen Aufbau verwendet werden. Das jetzt folgende Knabenalter ist die günstigste Zeit zum Erwerb positiver Kenntnisse; die Sinne stehen in ihrer Vollkraft, das Gedächtniß ist stark, der Außenwelt steht eine Innenwelt gegenüber, die aufgenommenen Eindrücke werden geistig verarbeitet, ausgelegt, in Vorhandenes eingereiht; die gewonnenen Einsichten und Werthschätzungen machen eine gewisse Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung möglich; die Wißbegierde hat sich auf bestimmte Ziele gerichtet: die Freude am Wahren, Guten und Schönen ist in stetem Wachsthum begriffen; die losen Phantasiegebilde der ersten Periode verflüchtigen sich an den genaueren Auffassungen der Wirklichkeit; die Einbildungskraft ist nüchtern und mäßig, indem sie an ihren früheren Spielen keine Befriedigung mehr findet, eine ideale Höhe aber noch nicht erstiegen hat; der Knabe ist überhaupt vorwiegend Realist, die Lust am glänzenden Scheine weicht dem Gefallen am Thatsächlichen und Werthvollen, das reine Spiel der Arbeit und dem Interesse an praktischen Geschäften; noch wird die Zuversichtlichkeit des Denkens nicht durch die Zweifel der höheren Forschung gestört, noch wird das Gemüth nicht bestürmt von der Lust und Qual der Liebe, überhaupt nicht von mächtigen Gefühlen, nicht von großen Fragen

der Menschheit, von tiefgewurzelten Leidenschaften, von hohen Strebzielen; daher ist der Knabe meist heiter und harmlos; indem es ihm aber noch an sittlicher Weisheit und Mäßigung fehlt, verleitet ihn bisweilen das unmittelbare Vollgefühl seiner Kraft zur Unbotmäßigkeit, Rücksichtslosigkeit, zu starrem Trotz und unbändiger Wildheit. Das höhere Jugendalter wird charakterisirt durch das Auftreten des Geschlechtstriebes und der Geschlechtsliebe, durch enge Beziehung des Gedankenkreises auf den Lebensberuf, auf die künftige Stellung und Wirksamkeit in der Welt, durch tiefere Begründung des Wissens und des sittlichen Urtheils, durch consequentes Streben nach praktischer Tüchtigkeit, durch sehr lebhafte Phantasiethätigkeit in den mannigfaltigsten Formen, besonders in Ideen und Idealen, durch die höchste Steigerung des Gefühlslebens, durch vielfachen Wechsel zwischen Hoffnung und Furcht, zwischen Lust und Leid, durch kühne Entwürfe und Unternehmungen, heftige Affecte und schnelle Entschlüsse. Im Alter der Reife hat sich eine beharrliche Richtung auf feststehende Lebenszwecke ausgebildet; das Wissen und Können ist sicher, das Wollen stetig, das Handeln consequent, die Stimmung ruhiger, gleichmüthiger, weniger von Affecten gestört, als in der Jugend; die Phantasie ist gemäßigt, mancher Jugendtraum, manches Ideal zerronnen; das gesammte Denken, Fühlen und Streben wird mehr durch innere Grundlagen, als durch äußere Anlässe bestimmt; der Mensch ändert sich nicht mehr leicht, ist gänzlich neuen Anschauungen schwer zugänglich, zeigt eine gewisse Abgeschlossenheit, wird leicht „Gewohnheitsmensch", bisweilen hartnäckig, pedantisch. Der Greis endlich lebt vielfach in Erinnerungen an seine Thaten und Schicksale, in Betrachtungen über den Lauf der Welt, über das Loos des Menschen und der Menschheit, über religiöse Ideen u. s. w.; seine Ansichten und Gesinnungen sind noch schwerer einer Aenderung zugänglich, als die des Mannes; die Sinneskräfte sind geschwächt, die Erregtheit vermindert, die Gefühle sehr abgekühlt, Affecte höchst selten.

### c. Individualität im Allgemeinen.

Der allgemeine menschliche Gattungscharakter und seine stufenmäßige Entwickelung verwirklicht sich aber in den Individuen nicht mit durchgängiger Gleichheit (Uniformität), sondern mit mancherlei Besonderheiten (Modificationen). Die Gesammtheit der Maßver-

hältnisse nun, in welchen die Bestandtheile des geistigen Gattungscharakters der Menschheit in den einzelnen Menschen zur Ausprägung kommen, heißt Individualität (persönliche Eigenthümlichkeit). Wie wir unter hundert in einem Garten stehenden Bäumen gleicher Art nicht zwei einander völlig gleiche finden, eben so selten, ja noch seltener begegnen uns zwei völlig gleiche Menschen. Je reicher die Organisation einer Gattung von Wesen ist, desto mannigfaltiger kann die Combination ihrer Eigenschaften sein. Das zusammengesetzteste Naturwesen nun ist der Mensch; daher ist er auch der vielfachsten Individualisation fähig. In Betreff des Leiblichen kann sich ein Jeder durch den Augenschein von den mannigfaltigen Besonderheiten der ihm bekannten Personen überzeugen. Das Geistige liegt zwar tiefer, offenbart sich aber dem feineren Beobachter und Menschenkenner ebenfalls in einer unerschöpflichen Fülle eigenthümlicher Gestaltungen. Schon der oberflächlicheren Auffassung entgeht es nicht, daß in den meisten Individuen eine der drei Hauptformen des geistigen Lebens das Uebergewicht über die anderen behauptet, weshalb man Verstandesmenschen, Gefühls- oder Gemüthsmenschen und Charakter- oder Willensmenschen unterscheidet. Eben so lehrt die allgemeine Beobachtung, daß der Eine außerordentlich reizbar und erregbar, lebhaft und beweglich ist (sanguinisches Temperament), der Andere den äußeren Eindrücken gegenüber in der Regel eine gewisse Ruhe und Gleichgiltigkeit, Besonnenheit und Gemessenheit bewahrt (phlegmatisches Temperament); daß Dieser „sich Alles zu Gemüthe zieht", die Eindrücke innerlich verarbeitet, gern in leidendlichen Stimmungen verweilt, namentlich schmerzlichen Erfahrungen im Stillen nachhängt (Melancholiker), Jener dem Schicksal und Leben, besonders dem Hinderlichen und Feindlichen, eine active, abwehrende, selbstthätig eingreifende und bestimmende Haltung entgegenstellt (Choleriker). Aber dies sind doch nur ungefähre und ziemlich allgemein gehaltene Andeutungen. In der Wirklichkeit sind alle menschlichen Geisteskräfte und Bildungsformen individuell ausgeprägt. Jeder hat seinen besonderen Verstand, an Gehalt, Ausdehnung, Schärfe und Zusammenhang von dem eines jeden Anderen verschieden, sein besonderes Gemüth, heiterer oder trüber, ruhiger oder bewegter, oberflächlicher oder inniger als jedes andere, seinen besonderen Willen, beschränkter oder umfassender, energischer oder

schwächer, consequenter oder schwankender, edler oder gemeiner als jeder andere. Wie mannigfaltig zeigt sich ferner das Gedächtniß, das Denkvermögen, das Gefühl, die Phantasie, der Witz, die Vernunft in verschiedenen Menschen! Und wäre es wol möglich, zwei Personen zu finden, welche in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung, in ihrer moralischen Verfassung, in ihrem Geschmack und Talent für die Kunst, in ihren religiösen Anschauungen und Gefühlen völlig übereinstimmten?

Alle diese individuellen Verschiedenheiten sind offenbar Resultate von zweierlei Factoren, von denen die einen dem Menschen innerlich sind, die anderen von außen auf ihn einwirken. Jene heißen Anlagen (Naturgaben und Naturfehler), diese Entwickelungsverhältnisse. In Betreff der ersteren verweisen wir auf frühere Andeutungen (§. 10c). Uebrigens ist es sehr schwer, ja wol unmöglich, über dieses Thema allseitig befriedigende Aufschlüsse zu gewinnen, weil das Verhältniß zwischen Leib und Seele vielfach dunkel, insbesondere der Werdeproceß des menschlichen Fötus, ja selbst noch das Wesen des neugeborenen Kindes jeder wahrhaft inneren Erkenntniß unzugänglich ist.

d. in Geschlecht, Rasse u. s. w.

Daß in den Uranlagen der beiden Geschlechter im Allgemeinen bedeutende Unterschiede gegeben sind, dürfte, trotz der Behauptungen überspannter Anhänger und Anhängerinnen der Frauenemancipation, kaum in Abrede zu stellen sein. Es ist eine unbestreitbare Thatsache, daß die Entwickelung des weiblichen Menschen durchschnittlich rascher (in kürzerer Zeit) verläuft, als die des männlichen, und daß das weibliche Wesen leichter erregbar, dem Aeußeren zugänglicher, in allen Beziehungen lebhafter, das männliche ruhiger, kräftiger, innerlicher und beharrlicher ist. Ob sich nun trotzdem, alles Aeußere gleichgesetzt, Vorzüge und Fehler, z. B. Anstelligkeit, Gewandtheit, praktische Klugheit, Redefertigkeit u. s. w., oder Gleichmuth, Gefühlstiefe, wissenschaftliche Gründlichkeit, sittliche Consequenz u. s. w., ebenso Oberflächlichkeit, Veränderlichkeit, Eitelkeit, Herrschsucht, Parteilichkeit, heftige Affecte u. s. w., oder Pedanterie, Consequenzmacherei, Stolz, Leidenschaften, Laster u. s. w. in beiden Geschlechtern gleichmäßig ausbilden, ist von jeher vielfach verneint worden, während neuerdings Manche behaupten, daß die

Anlagen beider Geschlechter gleich seien, daß daher die Frauen auch in der Wissenschaft, Kunst, Politik u. s. w. die bisherigen Leistungen der Männer vollkommen erreichen würden, wenn nur den Mädchen die gleichen Bildungsgelegenheiten zu Gebote stünden, wie den Knaben. Da die Erörterung dieser Frage vielfach durch Leidenschaftlichkeit und Verdächtigungen erschwert, ja bisweilen unmöglich gemacht wird, so ist zu wünschen, daß die Lösung derselben durch große praktische Versuche herbeigeführt werde. — Zu den Individualisationen des menschlichen Gattungscharakters gehören ferner die Thatsachen, daß die verschiedenen Rassen und innerhalb derselben wieder die verschiedenen Nationen sich durch mancherlei Besonderheiten von einander unterscheiden (Rassen- und Nationalcharakter), und daß bei längerem Bestande gewisser Grenzscheiden innerhalb eines und desselben Volkes die Berufsclassen, Stände, Kasten, Familien u. s. w. eigenthümliche Typen annehmen. Auch hierbei wirkt jedenfalls die natürliche Vererbung gewisser Anlagen mit constant gegebenen äußeren Verhältnissen zusammen.

##### c. Aeußere Bedingtheit derselben.

Unter den letzteren ist die geographische Lage der menschlichen Wohnsitze von großer Wichtigkeit. Das Klima, die schwächere oder schärfere Ausprägung der Jahreszeiten, die größere oder geringere Fruchtbarkeit des Bodens, die Art und das Maß der Naturschönheiten, die Lage im Gebirge, in der Ebene, am Meere, in einsamen Gegenden oder an großen Verkehrsstraßen, in viel bereisten Ländern u. s. w., dies Alles ist von großem Einflusse auf die Gesammtentwickelung der Menschen. Denn es modificirt, beschränkt oder erweitert die Bedürfnisse, macht die Befriedigung derselben leicht oder schwer, veranlaßt zu einer bestimmten Weise der Ernährung, Kleidung, Wohnung, Beschäftigung, Erholung, wirkt überhaupt gestaltend auf die Eigenschaften, Gewohnheiten, Berufsarten, Sitten, auf den gesammten Gesichts-, Erkenntniß-, Gefühls- und Willenskreis der Menschen. Hierzu kommt nun, daß jede neue Generation von all den menschlichen Verhältnissen umfaßt wird, welche nach Maßgabe der angedeuteten Factoren bereits von den früheren Generationen ausgebildet und fixirt worden sind. Ueberdies empfängt das Kind durch Erziehung und Unterricht, durch allerlei nähere und entferntere Umgangsverhältnisse noch vielerlei ganz specielle An-

regungen, so daß also neben der Natur fortwährend Herkommen und Sitte, Cultus und Staatsverfassung, Beispiel und Belehrung, überhaupt allerlei Menschliches auf die Entwickelung der Individuen einwirkt. Endlich kommen hinzu alle jene Factoren, welche man speciell als „Schicksal" bezeichnet: Armuth und Reichthum, Krankheit und Gesundheit, günstige und ungünstige Zeitereignisse, persönliche Begünstigungen und Anfeindungen u. s. w. Indem nun alle diese Momente gestaltend auf die Empfindungen, Schätzungen, Vorstellungen, Strebungen, Handlungen, überhaupt auf die ganze Persönlichkeit des Menschen einwirken, so leuchtet ein, daß durch günstige Entwickelungsverhältnisse mangelhafte Naturgaben in gewissem Maße ausgeglichen werden können, daß aber auch die edelsten Anlagen verkümmern oder zum Verderben ausschlagen müssen, wenn sie kein würdiges Ziel, keinen geeigneten Boden ihrer Entfaltung finden. „Denn nur der große Gegenstand vermag den tiefsten Grund der Menschheit aufzuregen; im engen Kreis verengert sich der Sinn, es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken" (Schiller).

### §. 29. Verhältniß zwischen Leib und Seele.

#### a. Wirkung der Seele auf den Leib.

Damit die nachfolgenden Erörterungen nicht durch vorgreifende Bestimmungen gestört werden, nehmen wir den Begriff der menschlichen Seele zunächst in einer solchen Fassung, welche mit den entgegengesetztesten Grundansichten vom geistigen Leben vereinbar ist. Wir verstehen vorläufig unter der menschlichen Seele nicht mehr und nicht weniger, als die Summe derjenigen Vorgänge und Gebilde, welche wir durch die innere Wahrnehmung auffassen, und welche den eigentlichen Gegenstand der Psychologie ausmachen, denen daher auch alle unsere bisherigen Untersuchungen gewidmet waren. Sehen wir nun zunächst zu, in welcher Wechselwirkung diese Vorgänge und Gebilde zum physischen Organismus stehen, wie sie einerseits denselben beeinflussen, anderseits aber auch von ihm beeinflußt werden. Diese schon an und für sich interessanten Betrachtungen werden zugleich wichtige Beiträge zur näheren Bestimmung des Wesens der Seele liefern.

Schon in unseren früheren Erörterungen sind uns verschiedene Wirkungen psychischer Elemente auf den Leib entgegengetreten. Die

Affecte rufen Lachen, Weinen, Erblassen, Erröthen u. s. w. hervor (vergl. §. 22c); selbst Phantasiegebilde üben einen ähnlichen Einfluß auf den Körper aus; eine große Idee, lebhafter Patriotismus, Begeisterung, Fanatismus u. s. w. überwindet Schmerz, Anstrengung, Entbehrung; der Wille setzt Hände und Füße, die Sprachorgane, die Augenmuskeln u. s. w. in Bewegung, begründet auch, durch vielfache Wiederholung gewisser Thätigkeiten, alle mechanischen Fertigkeiten; überhaupt prägen sich die oft wiederkehrenden, sowie die lang andauernden, beharrlichen Momente des Geisteslebens sehr entschieden im physischen Organismus aus: Gemüthstrübungen in Folge von anhaltendem Kummer, täglichen Sorgen, Aergernissen, Kränkungen u. s. w. stören die Gesundheit, eine heitere Stimmung stützt dieselbe und trägt viel zur Genesung von Krankheiten bei; geistige Anstrengungen wie auch heftige Leidenschaften (Geiz, Neid, Wollust u. s. w.) beschränken den Schlaf und die Verdauung, machen hager und bleich, drücken sich in den Gesichtszügen aus; das stetige Zunehmen des geistigen Lebens im Säuglings-, Kindes- und Jünglingsalter bewirkt eine stetige Abnahme des Schlafes, zugleich aber eine bestimmtere Gestaltung der Physiognomie; besonders ist auch die Entwickelung der Sprache als Erfolg der inneren Entwickelung, deren umfassendster Ausdruck sie ist, anzusehen. Was das Wort Physiognomie betrifft, so versteht man unter demselben im engeren Sinne nur die Formen und Züge des Antlitzes, im weiteren aber überhaupt alles Leibliche, sofern man es als Ausdruck des Psychischen ansieht, also außer der Gesichtsbildung auch die Statur und Haltung des Körpers, das Tempo und die Form der Bewegungen, die Art und Weise, wie Jemand geht, steht, die Füße setzt, gesticulirt, spricht u. s. w.; ja man hat selbst die Proportionen der verschiedenen Körpertheile, namentlich des Mundes, des Kinns, der Nase, der Augen, Ohren u. s. w. mit der Intelligenz, den Gemüths- und Charaktereigenschaften in Zusammenhang zu bringen versucht. Dabei sind neben manchen feinen Bemerkungen auch sehr zweifelhafte Behauptungen, allerlei Spielereien und Phantastereien mit zu Tage gefördert worden. Nicht alles Leibliche läßt sich psychisch deuten. Auch ist offenbar das Körperliche dem Geistigen gegenüber in dem einen Menschen starrer, widerstandsfähiger, in dem anderen bildsamer, nachgiebiger. Ueberdies wirkt Selbstbe-

herrschung, Kunst, Verstellung vielfach modificirend auf den Ausdruck des Seelenlebens ein. Den Unvorsichtigen kann daher die Physiognomik leicht täuschen. Trotz alledem hat sie ihre gute Grundlage, und der Menschenkenner irrt selten, wenn er Personen, die ihm zum ersten Male begegnen, nach ihrer gesammten körperlichen Erscheinung, wozu namentlich auch die Sprache gehört, beurtheilt und sich schnell zu ihnen hingezogen oder von ihnen abgestoßen fühlt. Daher haben auch von jeher scharfblickende Männer dem Aeußeren des Menschen einen tiefern Sinn untergelegt. „Rede, damit ich dich sehe," sagte Sokrates. Cäsar soll die Aeußerung gethan haben: „Ich muß Leute um mich haben, die fett sind, Leute mit runden Wangen, und die des Nachts schlafen. Der Cassius dort hat ein hageres Gesicht, er denkt zu viel, solche Leute sind gefährlich." Bekannt ist das schöne Wort Goethe's: „Es steht ihm an der Stirn geschrieben, daß er nicht mag eine Seele lieben." Und Schiller sagt: „Die Leidenschaft dringt selbst durch den Schleier des Heuchlers. . . Das sanfte Außenbild des Menschenfreundes ladet den Hilfsbedürftigen ein . . . Das Gesicht ist glatt, denn keine Seele hat darauf gespielt."

### b. Wirkung des Leibes auf die Seele.

Die Seele wirkt auf den Leib, aber der Leib wirkt auch auf die Seele. Was wir über den letzteren Punkt bereits gelegentlich bemerkt haben, wollen wir jetzt zusammenfassen und ergänzen. Vor Allem ist das gesammte Sinnesleben, wenn auch nicht, wie die Materialisten behaupten, ausschließliches Ergebniß somatischer Vorgänge, so doch wesentlich mitbedingt durch die Thätigkeit körperlicher Organe (siehe den ersten Abschnitt). Daher hat auch der Mangel des einen oder anderen Sinnes stets eine gewisse Lückenhaftigkeit des Seelenlebens zur Folge, obwol selbst ein solches Individuum, dem alle vier lokalisirten Sinne fehlen, durch den Tastsinn und das Gemeingefühl noch immer zu einer menschlichen Bildung gelangen kann (vgl. §. 5). Eine unbestreitbare Erfahrungsthatsache ist es ferner, daß die geistige Entwickelungsfähigkeit wesentlich mitbedingt ist durch die Größe und Beschaffenheit des Gehirns; ja möglicherweise ist alles das, was wir „Anlage" nennen, somatischer Art (vgl. §. 10c.) Aber auch abgesehen hiervon können im Gehirn, auch in dem von Natur normalen, Zustände eintreten,

welche das geistige Leben bedeutend schwächen, stören oder gänzlich unterbrechen. Durch Blutarmuth wie auch durch Blutüberfüllung, durch Fieber, heftige Erschütterung, durch Aufnahme von Kohlensäure, narkotischen Stoffen u. s. w. wird es der Art alterirt, daß subjective Sinneserscheinungen, Phantasmen, Bewußtlosigkeit u. s. w. entstehen. Schädigungen des Gehirns und Nervensystems schwächen das Reproductionsvermögen (vgl. §. 12c). Ueberladung des Magens macht denkfaul: mäßiger Weingenuß regt die Geisteskräfte an, übermäßiger spannt sie ab, beschränkt die Selbstbeherrschung u. s. w.; die ganze Art der Ernährung hat erheblichen Einfluß auf Intelligenz, Gemüth und Willen, wenn es auch eine Uebertreibung ist, zu sagen: „Der Mensch ist, was er ißt." Ermüdung hemmt den Geist, tiefer Schlaf hebt seine Thätigkeit völlig auf. Mancherlei Gewohnheiten begründen eine gewisse Abhängigkeit des Psychischen vom Somatischen: so kann der Eine besser denken oder memoriren, wenn er geht, der Andere, wenn er steht, der Dritte, wenn er sitzt oder liegt, Dieser besser, wenn er allein und Alles um ihn still ist, Jener, wenn er Menschen und einiges Leben um sich hat u. s. w. Gesundheit und Wolsein erleichtert alle Geistesthätigkeit, gibt eine heitere Stimmung, stärkt den Muth, macht zum Guten, zur Menschenfreundlichkeit geneigt. Heftiger Schmerz bringt auch den stärksten Geist außer Fassung; lang andauernde Krankheit, namentlich in den Kinderjahren, macht trübsinnig, muthlos, leicht auch launisch, selbst boshaft. „Ueberhaupt beobachtet man, daß die Bösartigkeit der Seele gar oft in kranken Körpern wohnt" (Schiller). Eine besonders starke und zwar nachtheilige Einwirkung des Leiblichen auf das Seelische tritt nicht selten im Greisenalter hervor. Viele Personen werden in hohen Jahren „geistesschwach", wie man zu sagen pflegt. Ihre Sinne sind abgestumpft oder gänzlich erloschen, das Gehirn ist kleiner, blutärmer, härter geworden, vielleicht theilweise zerstört: der Schlaf ist vermindert und weniger tief. Und so entbehrt das Geistesleben eine Menge jener Anregungen, welche ihm der vollkräftige Leibesorganismus gewährt. Es ist derselbe Zustand bleibend geworden, welcher im früheren Leben periodisch eintritt und verschwindet (tägliche Ermüdung). Eine Auflösung (Zerstörung) des Geistes selbst ist durch die Altersschwäche keineswegs bewiesen: thatsächlich liegt nur eine Vermin-

derung der Erregtheit, eine Beschränkung des Bewußtseins vor, wobei der in sich gekehrte, vom Aeußeren abgewendete Geist seinen inneren Reichthum und seine gesammte Ausprägung unversehrt bewahren kann. Ist ja ohnehin die „Geistesschwäche" keineswegs Regel des Greisenalters, indem viele Personen bis in die höchsten Tage im Vollbesitze ihrer Geisteskräfte bleiben. Und legt ja noch in den sogenannten „lichten Augenblicken" der Sterbestunde mancher Greis Erinnerungen und Gedanken dar, welche in ihm längst erstorben zu sein schienen.

c. Erklärungsversuche.

Die im Vorstehenden angeführten Thatsachen weisen jedenfalls darauf hin, daß zwischen Leib und Seele ein inniger Zusammenhang besteht, daß beide in dem uns erfahrungsmäßig vorliegenden Menschenleben zu einem Wesen verbunden sind, ja daß das empirische Menschenleben eben in der Vereinigung und Wechselwirkung des Somatischen und Psychischen besteht. Dennoch sind diese Thatsachen sehr verschieden gedeutet worden. Einige Denker (Cartesius, Leibniz u. A.) gingen von der Annahme aus, daß Körper und Geist wegen ihrer gänzlichen Wesensverschiedenheit schlechterdings gar nicht auf einander wirken könnten. Sie stellten demgemäß auch den inneren (ursächlichen) Zusammenhang zwischen Leib und Seele durchaus in Abrede und meinten, daß zwischen den Vorgängen in beiden Wesen lediglich ein äußerlicher (zeitlicher) Zusammenhang bestehe, der durch ein drittes Wesen (Gott) entweder (wie die Einen annahmen) für jeden einzelnen Fall besonders hergestellt werde, oder (wie die Anderen glaubten) von Ewigkeit her für alle Fälle vorausbestimmt sei. Eine über der menschlichen Natur stehende Macht sei es also, welche auf gewisse somatische Erscheinungen gewisse psychische Erscheinungen und auf gewisse psychische Erscheinungen gewisse somatische Erscheinungen folgen lasse, ohne daß im Menschen selbst ein Hinüberwirken der einen Substanz auf die andere stattfinde, was eben wegen ihrer totalen Verschiedenheit ganz unmöglich sei.

Diese Anschauungsweise dürfte gegenwärtig kaum noch ernste Vertheidiger finden, indem sie mit der gesammten menschlichen Erfahrung in schroffem Widerspruche steht. Mit demselben Rechte, mit welchem der Physiker eine Wechselwirkung zwischen Ponderabilien

und Imponderabilien annimmt, also z. B. glaubt, daß der Blitz Bäume zertrümmere, daß die Wärme Körper ausdehne, daß das Licht chemische Wirkungen ausübe, oder daß durch mechanische und chemische Vorgänge elektrische, thermische, optische Erscheinungen hervorgerufen werden, mit demselben und mit noch größerem Rechte behauptet der Psycholog den causalen Zusammenhang zwischen somatischen und psychischen Vorgängen, mit noch größerem, weil der inneren Erfahrung (den Thatsachen des Selbstbewußtseins) eine unmittelbarere Gewißheit innewohnt, als der Sinneswahrnehmung.

Sehr einfach, aber freilich auch sehr gewaltsam verfährt man, wenn man das Verhältniß zwischen Leib und Seele dadurch zu erklären versucht, daß man entweder dem Körperlichen oder dem Geistigen die selbstständige Existenz abspricht. Das Eine thut der reine Idealismus, das Andere der reine Materialismus. Für den Denker hat jener, für den Sinnesmenschen dieser mehr Gewicht. Da unsere Zeit keineswegs an einem Uebermaße abstracter Speculation leidet, so hat die idealistische Anschauung, daß nur der Geist wirklich und wahrhaftig existire, die Sinneswelt als solche bloßer Schein, in der That aber ein Gebilde der vorstellenden Intelligenz sei, fast allen Boden verloren. Ueberdies wird sie durch die fortwährend sich wiederholende Erfahrung widerlegt, daß es ja nicht allein vom Geiste des Menschen abhängt, was er sich vorstellen will, und daß derselbe sich selbst überlassen niemals zu einer sinnlichen Anschauung oder auch nur zum Bewußtsein seiner selbst gelangt. Viele Anhänger hat dagegen in unserer Zeit, ähnlich wie in den Verfallsperioden des griechischen und römischen Alterthums, der Materialismus gewonnen. Natürlich; denn er ist, wenn ihm auch hin und wieder eine bedeutende Persönlichkeit huldiget, doch im Allgemeinen die Philosophie der geistigen Mittelmäßigkeit, der Halbbildung, zugleich aber auch das Evangelium einer niedrigen Gesinnung. Bevor wir die wissenschaftliche Unhaltbarkeit desselben darthun, wollen wir noch auf eine Thatsache hinweisen, die für ihn zu sprechen scheint. Die Gesetze des geistigen Lebens sind nämlich denen des leiblichen Lebens sehr ähnlich. Wie der Leib Nahrung aufnimmt und dadurch fortwährend neue Kräfte gewinnt, sich aber nur solche Stoffe aneignet, welche mit seinen Elementen gleichartig sind, wie sich auch bei der fortwährenden Neubildung seiner einzelnen Be-

standtheile immer das Gleiche zum Gleichen gesellt, wie bei allem Wechsel der Stoffe doch die Grundformen seines Organismus ein stetiges Beharren zeigen, wie sich Zustände und Bewegungen in ihm von einem Organe zum andern hin ausgleichen: so empfängt auch die Seele in den „Reizen" eine Art von Nahrung, bildet sie sich vielleicht auch aus feinen Elementen, die ihr der physische Organismus liefert, fortwährend „neue Urvermögen", dauern sicherlich ihre Gebilde auch im unbewußten Zustande fort, zeigt sich in ihren Acten eine vielseitige Verschmelzung und Verknüpfung des Gleichartigen, sowie eine weitreichende Uebertragung der Stimmungen und Erregungen von Gebilde zu Gebilde. Müssen aber wegen dieser Analogieen Leib und Seele wesensgleich sein? Hat also, wenn nicht der Idealismus, so doch der Materialismus Recht?

### §. 30. Fortsetzung.

#### a. Gegen den Materialismus.

Nach materialistischer Anschauung sollen also sämmtliche psychische Vorgänge und Gebilde im Gehirn zu Stande kommen, dasselbe soll der Schöpfer und Träger alles geistigen Lebens sein: alle Gedanken, Gefühle; Gesinnungen, Phantasieen, Ideen, wissenschaftlichen und künstlerischen Productionen u. s. w. sollen Absonderungen oder Niederschläge des Gehirns sein, Resultate physikalischer und chemischer Vorgänge in demselben. Näher bezeichnet man diese Vorgänge als „elektrische Strömchen" und „Molekularbewegungen".

Hiergegen erheben sich aber zwei gewichtige Bedenken. Erstens sind die erwähnten physikalischen und chemischen Vorgänge im Gehirn noch keineswegs nachgewiesen. Was die Materialisten behaupten, ist also nicht Thatsache, sondern Hypothese. Zweitens aber: wenn auch die angenommenen Hirnprocesse empirisch festgestellt würden, so wäre damit das geistige Leben nicht erklärt. Denn dieses gibt sich durchaus nicht als Bewegung materieller Theilchen kund. Die namhaftesten Physiologen legen gerade auf diesen Punkt, von dem auch der Dualismus des Cartesius und Leibniz ausging, großes Gewicht und erkennen hierin eine wesentliche Schwierigkeit der materialistischen Anschauungsweise. Wir haben ja nicht die geringste Erfahrung davon, daß den elektrischen Strömchen und chemischen Stoffbewegungen Empfindung und Wahrnehmung eigen

wäre. Wie sollen aus ihnen Vorstellungen von Farben, Formen und Tönen werden? Wie sollen sich Hirnprocesse gar in Gedanken, Gefühle, Willenseigenschaften verwandeln? Haben sie Bewußtsein, Ueberlegung, Willkür? Ist ihr naturnothwendiger Verlauf der Schöpfungsact, aus dem alle Geisteswerke hervorgehen? Verdanken wir ihm ganz allein die großen Entdeckungen in der Wissenschaft, die Ausbildung der Mathematik, die Werke der Philosophen, Dichter, schaffenden Künstler? — Das müssen wunderbare elektrische Strömchen und Molekularbewegungen gewesen sein, welche die Differentialrechnung erfunden, Kant's Kritik der reinen Vernunft, Goethe's Faust, Beethoven's Symphonieen, Humboldt's Kosmos geschaffen haben! Die Goldmacherkunst war kaum abenteuerlicher, als der Versuch, das Bewußtsein, die Einsicht, den Willen, die geniale Production, die idealsten Entwürfe aus bloßer Hirnarbeit abzuleiten (vgl. §. 16 c und 20 e). Die Materialisten vergleichen die geistigen Vorgänge gern mit der Arbeit eines elektrischen Telegraphenapparates. Aber weiß derselbe etwas von den Depeschen, die er befördert? Müssen sie nicht erst von denkenden Menschen in den Apparat hineingegeben und wieder von denkenden Menschen aus seinen Bewegungen herausgelesen werden? — Wenn ferner sehr häufig äußere Reize das Gehirn treffen und es zu einer centrifugalen Wirkung veranlassen, ohne daß dabei eine Vorstellung, ein Bewußtseinsact, ein Wille erzeugt wird (Reflexbewegungen), muß dann nicht zu den Vorgängen im Nervensystem und Gehirn noch etwas Anderes hinzukommen, wenn Bewußtsein, Vorstellungen, Willensacte entstehen sollen? — Doch mit alledem ist der Materialismus nicht eigentlich widerlegt, sondern es ist nur nachgewiesen, daß er sich auf bloße Hypothesen, und zwar auf sehr unwahrscheinliche Hypothesen stützt. Immerhin kann er noch behaupten, daß den physikalischen und chemischen Processen ein Charakter innewohne, welcher sich aller sinnlichen Wahrnehmung entziehe, und daß eben das menschliche Geistesleben ihre höchste Offenbarungsform sei, die aber nur unter günstigen, nicht allseitig bekannten Bedingungen zu Stande komme. Wir müssen daher weitere Thatsachen vorführen.

Schon bei Erörterung des Sinneslebens begegneten uns Erscheinungen, die sich auf materialistischem Standpunkte schwer

begreifen lassen. Zuweilen nämlich kommen, auch wenn alle empirischen Bedingungen vorhanden sind, keine Sinnesacte zu Stande, weil den physikalischen und physiologischen Vorgängen keine Aufmerksamkeit gewidmet wird; erhält aber diese noch rechtzeitig die entsprechende Richtung, so werden die im Gehirne entstandenen Erregungen nachträglich percipirt (s. §. 1 b und 8 c). Bekannt ist auch, daß wir, wenn unser Auge oder Ohr gleichzeitig sehr viele Eindrücke empfängt, wenn wir etwa ein großes Gemälde sehen oder eine Symphonie hören, uns willkürlich bestimmten Einzelheiten zuwenden oder verschließen können. Was ist nun die Aufmerksamkeit? Ist sie nur ein Gehirnzustand, oder die Aeußerung eines Wesens, welches die Gehirnzustände beobachten, sich aber auch in gewissem Grade von ihnen losmachen kann? — Jedenfalls erklärt sich durch die letztere Annahme schon das reine Sinnesleben natürlicher, wie sie auch am besten zu den vorhin erwähnten Reflexbewegungen stimmt. Hierzu kommt, daß es nicht blos eine rein sinnliche, sondern auch eine wesentlich reproductive Aufmerksamkeit gibt (vgl. §. 17). Und diese ist nun materialistisch ganz unbegreiflich. Denn das Gehirn bewahrt keine bleibenden Spuren von den empfangenen Eindrücken (vgl. §. 8 c und 11 f). Demnach kann das unbestreitbare Beharren der Seelengebilde, folglich auch die Reproduction derselben nicht in das Gehirn verlegt werden. Hierher gehört auch, was oben über die subjectiven Sinneserscheinungen gesagt worden ist (§. 10 e). Von besonderem Gewichte ist ferner der Zeitbegriff (vgl. §. 18 d). Da derselbe auf Gedächtniß und Erinnerung beruht, so kann er nicht ein Erzeugniß des Gehirns sein. Wenn ferner ein und derselbe Eindruck oder subjective Zustand in dem Einen Wahn- und Truggebilde hervorruft, von dem Anderen aber vernünftig gedeutet wird, so walten offenbar nicht blos physische Vorgänge, sondern reproductive und productive Geistesvorgänge. Aehnlich ist es mit dem Lachen und Weinen. Im gesunden Menschen erfolgt weder das eine noch das andere lediglich durch sinnliche Eindrücke und körperliche Zustände, sondern durch die Auslegung, welche der Geist seinen Wahrnehmungen gibt, und diese Auslegung ist wieder nur möglich auf Grund des Beharrens und der Reproduction erworbener Vorstellungen und Gefühle, kann also nicht Werk des Gehirns sein.

Daher denn auch der Eine über etwas lacht oder weint, was den Anderen gleichgiltig läßt oder gerade in entgegengesetzter Weise bewegt. Und eben deshalb können auch kleine Kinder sowie Thiere weder lachen noch weinen, weil ihnen das innere Geistesleben fehlt. Der Nervenapparat, welcher diese physiologischen Erscheinungen hervorruft, spielt nur eine secundäre, ausführende Rolle.

Wenn ferner Jemand durch das Lesen eines Buches oder Briefes Gedanken erhält, freudig bewegt oder tief erschüttert wird, thun das die Hirnzellen in Folge der Reize, welche die Schriftzeichen ausgeübt haben? Warum bringen die nämlichen Schriftzeichen, je nach ihrer Zusammensetzung, so verschiedene, oft so gewaltige Wirkungen hervor? Die Eindrücke selbst sind ja sehr schwach und jedenfalls nicht im Stande, bedeutende Hirnerregungen zu verursachen, wie sie denn auch denjenigen gleichgiltig lassen, der nicht lesen und denken kann. Die gesammte Wortsprache mit Allem, was wir aus ihr heraushören oder herauslesen, und was wir in sie hineinsprechen oder hineinschreiben, alle Culturübermittelung durch Unterricht, Literatur u. s. w. wäre schlechthin ein Ding der Unmöglichkeit, wenn es sich dabei nur um Gehirnaffectionen und Gehirnvibrationen handelte, wenn nicht ein geistiger Gehalt ins Spiel käme, der schlechterdings nicht im Gehirn selbst wohnen kann, weil dieses kein Gedächtniß und keine Erinnerung hat. Und endlich: da es im menschlichen Geistesleben keine Production gibt ohne einen bleibenden Geistesinhalt und ohne Reproduction desselben, so sind alle Phantasiegebilde, alle höheren Gefühle, alle eigentlichen Denkacte, alle sittlichen Entschlüsse, alle praktischen Entwürfe, alle wissenschaftlichen und künstlerischen Schöpfungen ganz gewiß nicht Leistungen des Gehirns, einen wie feinen Bau dasselbe auch haben, welche Reize es auch empfangen, was für elektrische Strömchen und Molekularbewegungen es auch erzeugen möge. Mit alledem kann man zur Noth das Spiel der Sinne, sicherlich aber nicht das höhere Geistesleben demonstriren.

Das Gewicht der im Vorstehenden angedeuteten Momente ist gegenwärtig in der Wissenschaft ziemlich allgemein anerkannt. Demgemäß verhalten sich die bedeutendsten Physiologen unserer Zeit fast sämmtlich kritisch oder entschieden ablehnend gegen den Materialismus, so Fechner, Fick, Funke, Gräfe, Helmholtz, Hyrtl, Lotze,

Ludwig, Ruete, Virchow, Volkmann, Wundt u. A. Wir erwähnen dies ausdrücklich, weil vielfach von Personen, die eine Art Hausirhandel mit populärer Naturkunde treiben, die Meinung verbreitet wird, der Materialismus sei von den meisten Männern der Wissenschaft anerkannt. Wenn sich die Materialisten die Mühe nähmen, einmal sämmtliche Thatsachen des geistigen Lebens von ihrem Standpunkte aus zu erörtern, also die Aufstellung einer materialistischen Seelenlehre zu versuchen, so würden sie vorsichtiger werden. Man muß ins psychologische Detail eingehen. Mit allgemeinen Behauptungen ist der Wissenschaft wenig gedient, mit schlechten Witzen natürlich noch weniger.

b. Ansicht von der Seele.

Nach alledem müssen wir an der bereits in der Sinneslehre (§. 8 d) aufgestellten Ansicht vom Seelenwesen festhalten; sie hat sich durch unsere gesammten psychologischen Untersuchungen bewährt. Das Innewohnen des Geistes in den Hirnzellen ist unseres Erachtens eine wissenschaftlich unhaltbare Annahme. Wir betrachten die Hirnzellen nur als die Angriffspunkte, in welchen die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele vermittelt wird, von welchen aus die Seele ihre sinnlichen Erregungen empfängt, und durch welche dieselbe auf den leiblichen Organismus zurückwirkt. Dieser ist nicht mehr und nicht weniger als das Mittelglied zwischen der Außen- und der Geisteswelt. Wie der Leib nach physikalischen und chemischen Gesetzen die von der Außenwelt aufgenommenen Stoffe in *seine* Formen hineinbildet, so prägt die Seele nach geistigen Gesetzen die vom Gehirn empfangenen Anregungen in *ihren* Formen aus. Zwischen dem Magen, den Lungen, dem Herzen, den Knochen, Muskeln, Nerven u. s. w. und dem Gedächtniß, der Phantasie, dem Gemüth, den Begriffen, Bestrebungen, Ideen u. s. w. besteht keinerlei Verwandtschaft. — Als *Sitz* der Seele betrachten wir, gemäß unserer Ansicht von ihrem Wesen, im Allgemeinen das ganze große Gehirn. Ein *punktförmiger* Sitz der Seele kann ebenso wenig angenommen werden, wie eine Ausbreitung derselben über den ganzen Körper. Eine unhaltbare Meinung ist es auch, daß die einzelnen Seelenkräfte an einzelne Hirntheile gebunden seien (Phrenologie). Weder in der Seele noch im Gehirn gibt es ein solches Fachwerk, wie es in dieser Annahme vorausgesetzt wird.

Die Psychologie kennt keine besondere, angeborene und von den übrigen Seelenvermögen abgegrenzte Phantasie, Vernunft, Erinnerungskraft u. s. w.; und die Physiologie kann keinen speciellen Sitz des Gedächtnisses, des Gemüthes, des Willens u. s. w. nachweisen. Jede Abnormität oder Schädigung des großen Gehirns, an welcher Stelle sie auch immer stattfinde, kann jede Art von Geistesstörung herbeiführen, woraus folgt, daß jede Seelenfunction mit jedem Hirntheile in Verbindung stehen kann. Es gibt aber auch keinen Hirntheil, dessen Abnormität oder Schädigung irgend eine Geistesstörung zur nothwendigen Folge hätte, ja in manchen Fällen hat noch bei völliger Zerstörung einer ganzen Hirn-Hemisphäre die normale Geistesthätigkeit fortbestanden, woraus folgt, daß die Seele ihren Sitz bis zu gewissen Grenzen verändern kann, nicht aber mit ihren Functionen an bestimmte Hirnpartieen gebunden ist. — Da auch außerdem die Seele dem Leibe gegenüber eine gewisse Selbstständigkeit und Unabhängigkeit zeigt, da eine Zerstörung derselben in keiner Weise angedeutet ist, da ihr vielmehr die Befreiung aus körperlichen Banden und Schranken die Möglichkeit vollkommenerer Entfaltung bieten dürfte: so ist der Glaube an ihre persönliche Fortdauer nach dem Tode ein wolbegründeter. Durch die Trennung von Leib und Seele, d. h. durch die Auflösung des menschlichen Organismus, wird der Leib zum bloßen Körper, der nun gänzlich den physikalischen und chemischen Kräften dieser Erde anheimfällt, die Seele zum freien Geiste, der fortan nach den ihm eingeborenen Gesetzen als Glied einer höheren Welt seine Bestimmung findet.

# Logik.

# Einleitung.

§. 1. Das Denken.

Während die Psychologie das Gesammtgebiet des menschlichen Seelenlebens, also nicht blos das Erkennen, sondern auch das Empfinden, Fühlen, Begehren, Wollen u. s. w., in Untersuchung zieht, beschränkt sich die Logik auf das Geistige im engeren Sinne des Wortes, auf die Welt der Gedanken. Die Logik bewegt sich also in einem kleineren Kreise, als die Psychologie. Diese verhält sich zu jener, wie der Grundriß eines großen Gebäudes zu der Ausführung einer bestimmten Abtheilung desselben. Aber auch der Charakter beider Wissenschaften ist verschieden. Die Psychologie ist Naturwissenschaft, die Logik Kunstlehre. Jene handelt von den Bedingungen, Vorgängen und Gesetzen der gesammten Seelenentwickelung, diese von der regelrechten Gestaltung der Verstandesthätigkeit. Jene will den natürlichen Werdeproceß alles Psychischen, des normalen wie des fehlerhaften, darstellen; diese will eine Richtschnur der Erkenntniß sein, also Vorschriften zur Vermeidung des Irrthums und zur Erreichung der Wahrheit geben. Die Logik ist, kurz gesagt, die Lehre von den Formen und Gesetzen des Denkens.

Alles Denken aber ist Verarbeitung von Vorstellungen. Diese bilden den Stoff oder Inhalt des Denkens, der also bereits vor dem Denken gegeben sein muß, nicht erst durch das Denken erzeugt werden kann. Denn dieses ist keineswegs im Stande, die Elemente der Erkenntniß zu schaffen; es kann und soll dieselben, wie gesagt,

nur verarbeiten, d. h. zergliedern und verknüpfen, aufklären und ordnen. Wie der Baumeister das Baumaterial nicht machen, sondern nur auswählen, bearbeiten und verwenden kann, um ein Haus, einen Dom, ein Theater ꝛc. zu errichten: so kann auch der denkende Verstand die Vorstellungselemente nicht aus sich selbst gebären, sondern er kann sie nur vergleichen, sichten und zusammenbilden, um einen Begriff, ein Urtheil, einen Schluß u. s. w. herzustellen. Und wie der Baumeister die Regeln seiner Kunst befolgen muß, wenn er zweckmäßige, schöne und haltbare Werke schaffen will: so muß auch alles Denken gewissen Gesetzen (Normen) entsprechen, wenn es zu fehlerfreien Formen (Gebilden) führen soll. Wie aber das fertige Kunstwerk des Baumeisters etwas Anderes ist, als der Haufen von Rohmaterial, aus dem es errichtet wurde: so ist auch das Gedankengebäude des Verstandes etwas Anderes, als die Vorstellungsmassen, aus welchen es gebildet wurde.

### §. 2. Der Denkstoff.

Auf welche Weise der menschliche Geist zu dem Material gelangt, das er dann denkend verarbeitet, lehrt die Psychologie. Wir haben uns dessen hier nur kurz zu erinnern, um die Grundlagen und Ausgangspunkte der logischen Operationen anzudeuten.

Die Urquelle des menschlichen Wissens ist die Wahrnehmung oder Anschauung, die äußere und die innere. Die äußere Wahrnehmung geschieht durch die Sinne. Sie liefert uns die Vorstellungen von den mannigfaltigen Formen, Farben und räumlichen Verhältnissen der Dinge, von den Tönen und Schällen aller Art, von der verschiedenen Schwere der Körper, ihren Gerüchen und Geschmäcken, ihren Aggregatszuständen, ihrer Temperatur u. s. w. Die innere Wahrnehmung gibt uns Kunde von unseren Geisteskräften, Empfindungen, Begehrungen, Gedanken u. s. w., von ihrem Ursprung, ihrer Stärke, ihrem Wechsel im Bewußtsein, ihren gegenseitigen Verhältnissen u. s. w. Endlich gibt es noch eine Reihe von Grundbegriffen, die der äußeren und inneren Wahrnehmung gemeinsam angehören, und die ebenfalls als Erfahrungsthatsachen in das Denken eingehen. Dies sind die Begriffe der Zeit (des Zugleich, der Aufeinanderfolge und der Dauer), der Zahl, (Einheit, Mehrheit, Allheit), der Größe (der räumlichen oder extensiven und

der dynamischen oder intensiven), der Zusammengehörigkeit (der Theile, Eigenschaften, Kräfte u. s. w. eines Ganzen oder einer Sustanz), der Causalität (des Zusammenhanges von Ursache und Wirkung); auch der Begriff des Seins oder der Wirklichkeit ist uns als Factum der inneren und äußeren Wahrnehmung gegeben.

Ob die Wahrnehmung als solche uns das wahre Wesen der Dinge erschließe, oder ob sie uns nur mit den Erscheinungen derselben bekannt mache, ist in der Logik nicht zu untersuchen. Genug: die Wahrnehmung ist die einzige Quelle des unmittelbaren Wissens, und eben dieses ist der Stoff alles Denkens. Ja das letztere ist nicht einmal möglich, wenn nicht irgend ein Vorstellungsmaterial gegeben ist, und es gibt kein Kunstmittel, Jemandem die Begriffe: Farbe, Ton, Wärme, Raum, Zeit, Empfindung, Neigung u. s. w. beizubringen, wenn ihm die entsprechenden Auffassungen fehlen. Hierauf beruht die entscheidende Wichtigkeit der durch Erfahrung gegebenen Erkenntnißelemente. Man hat sich daher seit Jahrtausenden bemüht, dieselben vollständig aufzuführen und in bestimmte Abtheilungen, Kategorieen genannt, zu ordnen, wobei man unter Kategorieen entweder die Classenbegriffe des wirklich Seienden (Aristoteles), oder die Stammbegriffe des menschlichen Erkenntnißvermögens (Kant) verstand. Aristoteles nahm folgende zehn Kategorieen an: Substanz, Größe, Beschaffenheit, Verhältniß, Raum (Ort), Zeit, Lage, Haben, Thun, Leiden; Kant dagegen folgende zwölf: Einheit, Vielheit, Allheit; Realität, Negation, Limitation; Substantialität, Causalität, Gemeinschaft (Wechselwirkung); Möglichkeit, Wirklichkeit, Nothwendigkeit. — Wie schwierig nun auch die Theorie unserer empirischen Vorstellungen und ihrer Kategorieen ist, jedenfalls sind sie die Grundlagen aller menschlichen Einsicht, das Material der gesammten Wissenschaften.

## §. 3. Die Denklehre.

Nennen wir nun alle Vorstellungen, die wir durch die Wahrnehmung, also vor und neben dem Denken gewinnen, die unmittelbare Erkenntniß, so werden die durch das Denken gewonnenen Einsichten passend mit dem Namen mittelbare Erkenntniß bezeichnet werden.

Jede Wissenschaft hat die Erfahrungsthatsachen eines gewissen Erkenntnißgebietes vor Allem zu sammeln und zu prüfen, sodann

aber logisch zu verarbeiten, d. h. in Begriffe, Definitionen, Eintheilungen, Urtheile (Lehrsätze), Schlüsse, Beweise u. s. w. umzuwandeln. Da das Letztere die Hauptaufgabe der Wissenschaften ist, so hat man die Logik auch als allgemeine Wissenschaftslehre aufgefaßt. Da jedoch nicht blos im wissenschaftlichen, sondern auch im praktischen, ja überhaupt im gesammten menschlichen Denken die logischen Formen in Anwendung kommen, und die logischen Regeln befolgt werden sollen, so haben wir die Logik als allgemeine Denklehre zu betrachten. Demnach kann dieselbe, um ihre Lehrsätze und Vorschriften zu erläutern, Beispiele aus allen möglichen Wissensgebieten wählen: aus der Mathematik, Naturwissenschaft, Geographie, Geschichte, Grammatik, Psychologie, Sittenlehre, Pädagogik u. s. w., aber auch aus dem täglichen Leben, den bürgerlichen, gewerblichen, politischen Verhältnissen u. s. w. Der eigentliche Gegenstand der Logik sind eben nur die allgemeinen Formen und Gesetze des Denkens, gleichviel, an welchem besonderen Inhalte des Denkens sie zur Anwendung kommen. Die Prüfung und Bearbeitung dieses besonderen Inhaltes, also der mannigfaltigen Stoffe der Erkenntniß, ist nicht Aufgabe der Logik, sondern der verschiedenen anderen Wissenschaften, sowie der Berufsbildung und überhaupt aller auf ein bestimmtes Erkenntnißgebiet gerichteten Geistesarbeit.

---

# Erster Abschnitt.

## Von den Begriffen.

### A. Wesen der Begriffe.

#### §. 4. Grundform der Begriffe.

Unsere Vorstellungen sind so mannigfaltig, wie die vorgestellten Objecte. Mehrere Dinge können mit einander viele oder wenige Merkmale oder doch eines gemein haben; sie können aber auch gänzlich von einander verschieden sein. Dasselbe gilt von unseren Vorstellungen, den geistigen Abbildern der Dinge.

Die Summe der Merkmale (Bestandtheile, Eigenschaften, Verhältnisse u. s. w.), welche einer Gruppe von Gegenständen gemeinsam sind, heißen das Wesen dieser Gegenstände, wogegen die Summe der einem Objecte eigenthümlichen Merkmale seine Individualität genannt wird. Die sämmtlichen Gegenstände (Individuen), welche das nämliche Wesen haben, bilden zusammen eine Classe oder Gattung oder Art u. s. w. Neben den Vorstellungen von Dingen haben wir auch Vorstellungen von Ereignissen oder Vorgängen; wir können uns nicht nur vorstellen, was ist, sondern auch, was geschieht, und auf jede Art des Vorgestellten können die nämlichen Formen des Vorstellens angewendet werden.

Nennen wir nun diejenige Erkenntnißform, welche die Merkmale eines einzigen Objectes oder Vorganges zusammenfaßt, Einzelvorstellung, was werden wir dann Begriff nennen? — Jedenfalls ist er eine allgemeine Vorstellung, also eine solche, die auf eine Vielheit von Dingen oder Vorgängen anwendbar ist. Der Begriff ist die Vorstellung des Gemeinsamen vieler Gegenstände oder Vorgänge.

Um ein derartiges Denkgebilde herzustellen, müssen wir abstrahiren, d. h. von manchen Merkmalen des Einzelnen absehen. Denn wollten wir das blos Individuelle in unsere Begriffe aufnehmen, so würden sie eben nur auf Individuen, nicht aber auf ganze Gruppen von Individuen passen, folglich keine allgemeinen Vorstellungen, d. h. keine Begriffe sein. Streng genommen sind also alle Begriffe, eben weil sie allgemeine Vorstellungen sind, zugleich abstracte Vorstellungen. Sie sind dies aber in geringerem oder höherem Grade. Wenn man sich nämlich alles Gemeinsame (das ganze Wesen) einer Gruppe gleichartiger Dinge zusammen vorstellt, so hat man einen „concreten" (d. h. verwachsenen) Begriff. Man kann ein solches Denkgebilde auch eine Gesammtvorstellung nennen, zum Unterschiede von der Einzelvorstellung. Der concrete Begriff, auch „Objectsbegriff" genannt, hat von den Einzelvorstellungen noch so viele anschauliche Elemente in sich, daß er uns leicht an die Dinge selbst erinnert; man denke z. B. an die Begriffe Berg, Fluß, Baum, Mensch. Wenn man aber irgend ein einzelnes Merkmal mehrerer Dinge, oder ein Verhältniß zwischen ihnen abgesondert von allen sonstigen Eigenthümlichkeiten der Dinge denkt, so hat man einen im engeren Sinne „abstracten" Begriff. Man stellt sich dabei etwas vor, das freilich nur mit den Dingen existirt, man stellt es sich aber doch ohne die Dinge, abgelöst von ihnen, nicht mehr mit anderen Merkmalen verwachsen vor, z. B. in den Begriffen weiß, dreieckig, gerecht, auf, oben, rechts. Diese abstracten Begriffe sind offenbar einfacher, enthalten weniger Vorstellungselemente, als die concreten.

Manche Logiker sprechen auch von „Individualbegriffen"; sie meinen damit die Summe der wichtigsten Merkmale von Einzelvorstellungen, mit Ausschluß des minder Wesentlichen, also abstracte Einzelvorstellungen. Der „Individualbegriff" verhält sich demnach zur vollständigen Einzelvorstellung wie ein Umriß zu einem ausgeführten Gemälde. Was wäre hiernach der Individualbegriff von Donau, Rom, Pestalozzi u. s. w.?

Da die Individuen einer Art meistens sehr zahlreich, oft unzählig sind, da ein und dieselbe Eigenschaft, ein und dasselbe Verhältniß an sehr verschiedenen Dingen vorkommen kann, so leuchtet ein, daß verschiedene Menschen einen und denselben Begriff aus

sehr verschiedenen Wahrnehmungen ableiten können. Die Bewohner verschiedener Gegenden werden den Begriff Gebirge aus sehr verschiedenen Anschauungen gewinnen; die Küstenbewohner den Begriff Fisch aus anderen Anschauungen, als die Bewohner eines Binnenlandes; Menschen, die nie Schnee sehen, müssen den Begriff weiß aus den Wahrnehmungen anderer weißer Dinge abstrahiren u. s. w.

### §. 5. Inhalt und Umfang der Begriffe.

An jedem Begriffe unterscheidet man den Inhalt und den Umfang. Unter dem letzteren versteht man die Gesammtheit der Einzelvorstellungen, die in gewissen Punkten übereinstimmen, eben weil sie Abbilder von gleichartigen Individuen sind; unter dem ersteren versteht man die gemeinsamen Bestandtheile der zusammengefaßten Einzelvorstellungen. Umfang und Inhalt eines Begriffes haben also eine innige Wechselbeziehung zu einander. Jener vergegenwärtigt uns die Gesammtheit aller gleichartigen Dinge (Individuen) dieser das Wesen (die übereinstimmenden Merkmale oder Kennzeichen) eben dieser Dinge. Den Umfang eines Begriffes findet man, wenn man alle Vorstellungen, die einen Theil ihres Inhaltes gemein haben, aneinanderreiht, den Inhalt, wenn man diese Vorstellungen zerlegt, das Uebereinstimmende derselben zusammenfaßt und festhält, das Verschiedene aber ausscheidet.

Erläutern wir uns die Sache durch Beispiele. Gesetzt, es sei der Begriff „Gebirge" zu bestimmen: was umfaßt er, und was enthält er? — Den Umfang dieses Begriffes bilden die Vorstellungen: Pyrenäen, Apenninen, Balkan, Karpathen, Harz, Ural, Himalaya, Cordilleren u. s. w., kurz die Vorstellungen sämmtlicher Gebirge der Erde; ja wenn man den Begriff Gebirge nicht auf die Geographie einschränkt, sondern auf die gesammte Kosmographie ausdehnt, so gehören auch die Vorstellungen von den Gebirgen des Mondes, sowie von den möglicherweise auf anderen Weltkörpern vorhandenen Gebirgen zu dem Umfange des Begriffes Gebirge. Was wird nun der Inhalt dieses Begriffes sein? — Nach Obigem die Vorstellung alles dessen, was sämmtliche Gebirge mit einander gemein haben: sie sind Bodenerhebungen, und zwar bedeutende, von mindestens 200—300 Meter absoluter Höhe, nicht bloße Hügelreihen; auch ihre relative Höhe ist sehr merklich, sie heben sich von

ihrer Umgebung scharf ab, sind nicht zu verwechseln mit Hochebenen; überdies haben sie nicht blos einen, sondern mehrere Gipfel, wodurch sie sich von den „Bergen" unterscheiden. Merkmale dagegen, die nur an manchen, nicht an allen Gebirgen vorkommen, dürfen nicht mit vorgestellt werden, wenn es sich um den reinen Begriff handelt; ob die Gebirge mehr oder minder steil, massen- oder kettenförmig, kahl oder bewaldet sind, in welcher Richtung sie sich ausbreiten, aus was für Gesteinsarten sie bestehen u. s. w., das kommt im reinen Begriff Gebirge nicht vor. — Ein anderes Beispiel. Den Umfang des Begriffes „Fabel" bilden die sämmtlichen Einzelvorstellungen von allen wirklich vorhandenen Fabeln, mögen diese von Indern, oder Arabern, oder Griechen, oder Römern, oder Franzosen, oder Engländern, oder Deutschen u. s. w. gedichtet sein. Wer etwa blos an die Fabeln von Lessing, Pfeffel und Gellert denkt, stellt sich nur einen Theil der ganzen Dichtungsart vor. Was haben nun alle Fabeln mit einander gemein? Welche Vorstellungen bilden also den Inhalt des Begriffes? Es sind Erzählungen, und zwar erdichtete Erzählungen, und zwar erdichtet zu einem bestimmten Zwecke, nämlich zum Zwecke der Belehrung, und diese Belehrung ist eine moralische, und zwar ein auf viele Fälle anwendbarer Satz, der in der Fabel durch einen einzelnen Fall (ein Exempel) veranschaulicht wird. Ob die Fabel in Versen oder in der Prosasprache abgefaßt ist, ob sie ihre Lehre ausdrücklich ausspricht oder nur veranschaulicht, was für Wesen (Thiere, Pflanzen, Menschen, Götter u. s. w.) in ihr handelnd auftreten u. s. w., das gehört nicht zu den feststehenden Kennzeichen der Fabel und soll also nicht in die Gesammtvorstellung aufgenommen werden. — Der Begriff „Intervall" ferner bedeutet in der Musik das Verhältniß zweier Töne von verschiedener Höhe (Schwingungszahl) und zwar eben nur das Höhenverhältniß, wobei es auf Stärke und Klangfarbe der Töne, auf die Instrumente, von denen sie hervorgebracht werden u. s. w. nicht ankommt. Den Umfang des Begriffes Intervall geben die Sekunden, Terzen, Quarten u. s. w.

Jetzt versuche man, andere Begriffe in derselben Weise zu betrachten, etwa folgende: Parallelogramm, Thermometer, Planet, Vogel, Mensch, Schule, Tugend, Declination (im grammatischen und physikalischen Sinne), Ton, Farbe, Form, Höhe. Was ist der

Umfang eines jeden dieser Begriffe? Was der Inhalt? Welche Bestandtheile sind aus den betreffenden Einzelvorstellungen auszuscheiden, welche festzuhalten, um den Begriff zu bilden? In wie weit sind sie concret oder abstract? Welche sind die zusammengesetzteren, welche die einfacheren? —

### §. 6. Eigenschaften der Begriffe.

Die Haupteigenschaft der Begriffe ist schon oben (§. 4.) hervorgetreten: sie sind ihrem Grundwesen nach allgemeine und in gewissem Grade abstracte Vorstellungen. In wie fern manche Begriffe als concrete von den abstracten im engeren Sinne unterschieden werden können, ist ebenfalls oben gezeigt worden.

Ferner spricht man von klaren und deutlichen Begriffen im Gegensatze zu dunkeln und verworrenen. Die Klarheit der Begriffe besteht in ihrer Bewußtseinsstärke, ihrer Intensität, ihrer Heiligkeit und festen Abgrenzung gegen andere Begriffe: sie ist abhängig theils von der Schärfe und Kraft des erkennenden Geistes, theils von der Fülle und unmittelbaren Frische der anschaulichen Vorstellungen, aus welchen sie gewonnen werden. Schwachsinnige und Blödsinnige können keine klaren, sondern nur dunkle Begriffe erwerben, und selbst der Begabteste wird keine lichtvollen Begriffe bilden, wenn er nicht zahlreiche und vollkommene Wahrnehmungen hat. Klarheit und Dunkelheit der Begriffe sind also wesentlich psychologische Eigenschaften derselben. Die Deutlichkeit der Begriffe hingegen ist ihre logische Vollkommenheit; sie besteht in der genauen Ausprägung und bestimmten Sonderung ihrer einzelnen Bestandtheile (Merkmale). Uebrigens vergleiche man mit den soeben gegebenen Bestimmungen die folgenden: „Ein Begriff heißt klar, wenn er von jedem anderen unterschieden werden kann, vor allen von den ihm verwandten und darum leicht mit ihm zu verwechselnden. Ein Begriff heißt deutlich, wenn sein Inhalt vollständig bekannt ist.“ (Drobisch.) Auch betrachte man Sätze, wie: „Eine Erscheinung erklären, einen Begriff erklären, eine Erklärung abgeben, einen Lehrsatz durch Beispiele verdeutlichen, ein Orakel ausdeuten“ u. s. w. Man darf wol behaupten, daß Klarheit und Deutlichkeit, obgleich sie nicht dasselbe sind, mit einander in enger Beziehung stehen. Wer das Gebirge nicht von dem Berge, der

Hügelgruppe oder der Hochebene unterscheiden kann, wer die Fabel mit der Mythe, Parabel, Legende u. s. w. verwechselt, wer die einzelnen Merkmale dieser Begriffe nicht anzugeben weiß, oder mit fremdartigen Zuthaten vermengt, wer „weiß" in demselben Sinne für eine Farbe hält, wie roth, blau u. s. w.: an welchen Fehlern leiden dessen Begriffe?

Die meisten Begriffe sind zusammengesetzt, d. h. sie enthalten mehrere Vorstellungsbestandtheile (Merkmale); es gibt aber auch einfache, d. h. solche, die nur aus einem Elemente bestehen. Wir kommen hierauf bei der Lehre von den Definitionen zurück.

Häufig unterscheidet man auch zwischen analytischen und synthetischen Begriffen. Unter ersteren versteht man diejenigen, in welchen Dinge oder Merkmale von Dingen vorgestellt werden („Objects- und Beschaffenheitsbegriffe"); unter letzteren diejenigen, in welchen Verhältnisse zwischen Dingen und Merkmalen vorgestellt werden („Beziehungsbegriffe"). Jene entstehen durch zergliederndes, diese durch verbindendes Denken. Beispiele der ersteren Art sind leicht zu finden. Als Beispiele der anderen Art betrachte man Begriffe wie: Intervall, Schule, Familie, Gemeinde, Staat, Armee, System, Organismus, Symmetrie, Verwandtschaft, Freundschaft, Bündniß, Vertrag, Handel, Frieden, Krieg, Wolthätigkeit, Neid, Herrschsucht, Gehorsam u. s. w.; auch gehören hierher die Begriffe groß, klein, kurz, lang, nah, fern u. s. w., überhaupt alle wechselbezüglichen Begriffe (s. §. 8), nicht minder diejenigen Begriffe, welche durch Comparative und Superlative ausgedrückt werden. Die Mitte zwischen den analytischen und synthetischen Begriffen bilden die Collectivbegriffe (Sammelbegriffe), d. h. diejenigen Begriffe, in denen eine (nur äußere) Verbindung gleichartiger Objecte vorgestellt wird, wie Sand, Mehl, Herde, Haufen, Menge u. s. w. Sie bestehen in dem gleichzeitigen Auseinanderdenken der Einheit zur Vielheit und Zusammendenken der Vielheit zur Einheit. Ueberhaupt greifen im menschlichen Denken Analysis und Synthesis fortwährend in einander.

Richtig (wahr) sind die Begriffe, wenn sie mit dem Wesen und den Verhältnissen des in ihnen Vorgestellten übereinstimmen. Ist dies nicht durchaus der Fall, so sind sie mehr oder weniger

unrichtig (falsch). Doch ist die Richtigkeit eines Begriffes nicht davon abhängig, daß das Vorgestellte wirklich existire oder existirt habe. Auch von bloßen „Gedankendingen" (Cyklopen, Nymphen, heidnischen Göttern, Hexen, Feen u. s. w.) gibt es Begriffe, und sie gelten im logischen Sinne für richtig, wenn sie in derselben Bedeutung gebraucht werden, wie sie in der Geschichte der menschlichen Meinungen ausgeprägt vorliegen.

Der sprachliche Ausdruck des Begriffes ist das Wort. Mit Ausnahme der Interjectionen und der Eigennamen bedeutet ein jedes Wort einen Begriff, einen mehr oder minder abstracten.

---

## B. Verhältnisse der Begriffe zu einander.

### § 7. Unvergleichbare (disparate) Begriffe.

Solche Objecte, welche gewisse Merkmale mit einander gemein haben, heißen gleichartige (homogene); solche aber, an welchen sich gemeinsame Merkmale nicht finden, heißen verschiedenartige (heterogene). Die nämlichen Verhältnisse kommen in unserer Gedankenwelt vor. Die Buntheit der Wirklichkeit, der Welt im Großen (des Makrokosmus) hat ihr Gegenbild in der Mannigfaltigkeit des menschlichen Vorstellungsvermögens, der Welt im Kleinen (des Mikrokosmus); nicht blos verwandte, sondern auch völlig verschiedenartige Vorstellungen bestehen in unserem Geiste neben einander.

Betrachten wir zunächst das Begriffsverhältniß der gänzlichen Verschiedenheit. Es findet statt, wenn zwei oder mehrere Begriffe auch nicht ein einziges Element (Merkmal) mit einander gemein haben. Solche dem Inhalte nach völlig von einander abweichende Begriffe heißen unvergleichbare (disparate), und weil sie nicht in den Umfang eines und desselben höheren Begriffes (Genus) fallen, so nennt man sie auch generisch verschiedene. Ihr gegenseitiges Verhältniß ist das logische Abbild des Verhältnisses zwischen heterogenen, ihrem ganzen Wesen nach einander fremdartigen Objecten. Man halte z. B. folgende Begriffe neben ein-

ander: Tanne und Dreiklang, Tugend und Kupfer, Verstand und gelb, Wille und süß, Quadrat und wolriechend, Ton und gerecht, kalt und sichtbar, gestern und drei, Freundschaft und viereckig, links und singen, rund und taub. Hier stehen immer zwei dem Inhalte nach gänzlich verschiedene, also unvergleichbare (disparate) Begriffe neben einander. Dieses Verhältniß findet durchaus statt zwischen den aus der inneren und den aus der äußeren Wahrnehmung entsprungenen Begriffen, ebenso zwischen solchen, die verschiedenen Sinnesgebieten angehören; ja selbst ein und derselbe Sinn kann uns disparate Begriffe liefern, z. B. die Begriffe rund und roth.

Man sieht, daß solche Begriffe an und für sich keinerlei Beziehung zu einander haben. Sie können aber in einem dritten Begriffe mit einander vereinigt sein, also als Merkmale dieses dritten Begriffes neben einander bestehen. So sind z. B die Begriffe weiß, schmelzbar und kalt unter einander ganz beziehungslos (disparat); aber im Begriffe Schnee kommen sie vereinigt vor. Ebenso haben die Begriffe Fuß, säugen, roth, vier u. s. w. nichts mit einander gemein; aber doch ist das Pferd ein vierfüßiges Säugethier und als solches rothblütig. Die Vereinbarkeit kann also den unvergleichbaren (disparaten, beziehungslosen) Begriffen nicht schlechthin abgesprochen werden; aber wirklich vereinigt sind sie nur dann, wenn sie einen Theil ihres Umfanges gemein haben. Der Schnee gehört sowol zum Umfange des Schmelzbaren, als auch zum Umfange des Weißen, und daher sind die Begriffe Schmelzbarkeit und weiß im Begriffe Schnee vereinigt. Die Fixsterne gehören sowol zum Umfange des Leuchtenden, als auch zum Umfange des Runden, und daher sind im Begriffe Fixstern die Begriffe leuchten und rund vereinigt. Ebenso liegen im Wesen des Menschen die Merkmale der Körperlichkeit, der Organisation, der Sinnlichkeit, Vernunftfähigkeit, Sterblichkeit u. s. w. vereinigt. Man suche ähnliche Beispiele.

### §. 8. Identische, gleichgeltende, wechselbezügliche Begriffe.

Das gerade Gegentheil der völligen Verschiedenheit zweier Begriffe würde die völlige Einerleiheit (Identität) zweier Begriffe sein. Wenn aber zwei Begriffe ganz denselben Inhalt und ganz denselben Umfang hätten, so wären sie eben ein und der-

selbe Begriff. Deshalb gibt es im Sinne der Logik keine identischen Begriffe. Wir können allerdings einen und denselben Begriff wiederholt denken, auch kann der nämliche Begriff von vielen Menschen, also in zahlreichen Exemplaren gebildet werden; aber falls er richtig gedacht wird, muß sein Inhalt und Umfang, d. i. sein logisches Wesen, sich immer gleich bleiben. Daß aber ein und derselbe Begriff in mehreren anderen Begriffen als Bestandtheil vorkommen kann, haben wir bereits gesehen, und es ist also klar, warum man in der Logik von identischen Merkmalen spricht.

In sehr hohem Grade ähnlich sind unter einander die gleichgeltenden (äquipollenten) Begriffe. Sie haben genau einen und denselben Umfang, während ihr Inhalt nicht völlig, aber doch der Hauptsache nach gleich ist. Als solche gleichgeltende Begriffe können z. B. folgende betrachtet werden: gleichseitiges Dreieck und gleichwinkeliges Dreieck, Anschauung und Wahrnehmung, Montblanc und höchster Berg Europas, Verfasser des Orbis pictus und größter Pädagog des 17. Jahrhunderts, Landmann und Bauer, Trabant und Mond, lehren und unterrichten, horizontal und wagrecht, vertical und senkrecht und perpendiculär und lothrecht; eben so nimmt man im pädagogischen Sprachgebrauche die Begriffe Kind und Zögling, Anlage und Begabung häufig für gleichgeltend; nicht selten werden sogar die Begriffe Kirche und Priesterstand, Staat und Regierungspersonal als äquipolente gebraucht. Es kommt dabei viel auf den concreten Gedankenzusammenhang und auf die individuelle Vorstellungsweise an. So setzt z. B. Herbart für den Begriff „Vorstellungen" den Begriff „Selbsterhaltungen der Seele", und Beneke nennt alle im unbewußten Zustande fortdauernden Einzelauffassungen bald „Spuren" (Ergebnisse vorausgegangener Seelenacte), bald „Angelegtheiten" (Elemente für zukünftige Seelenentwickelungen).

Hiernach beruht das Verhältniß der äquipollenten Begriffe darauf, daß man, je nach dem speciellen Erkenntnißzwecke, bald dieses bald jenes Merkmal, bald diese bald jene Beziehung eines Begriffes mit Bestimmtheit hervorhebt, andere Merkmale und Beziehungen aber unberührt läßt. Da jedoch die gleichgeltenden Begriffe in jedem Falle genau denselben Umfang haben, so können sie einander wechselsweise vertreten, weshalb man sie auch Wechsel-

begriffe (reciproke Begriffe) nennt. Offenbar können sie im Zusammenhange einer Auseinandersetzung dazu dienen, die verschiedenen Seiten und Verhältnisse eines Erkenntnißgegenstandes deutlich zu machen, eine und dieselbe Sache unter mehreren Gesichtspunkten zu zeigen.

Hierbei muß aber noch bemerkt werden, daß die Ausdrücke „Wechselbegriffe" und „reciproke Begriffe" von manchen Logikern auf ein ganz anderes als das soeben vorgeführte Begriffsverhältniß bezogen werden. Es gibt nämlich Begriffe, die einander gegenseitig voraussetzen, indem der eine nicht ohne den anderen gedacht werden kann, z. B. die Begriffe Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Ganzes und Theil, Divisor und Dividend, Ding und Eigenschaft, Subject und Prädicat, Mutter und Kind, Lehrer und Schüler, Gläubiger und Schuldner, rechts und links, oben und unten, Aeußeres und Inneres. Man nennt solche Begriffe übereinstimmend Correlata, d. h. wechselbezügliche Begriffe; man nennt sie aber auch Wechselbegriffe oder reciproke Begriffe, während unter diesen letzteren Ausdrücken, wie wir oben sahen, auch die gleichgeltenden verstanden werden. Um Irrungen zu vermeiden, ist also immer darauf zu achten, ob die Benennung Wechselbegriffe (reciproke Begriffe) für gleichgeltende (äquipollente), oder für wechselbezügliche Begriffe (Correlata) stehen soll.

### §. 9. Subordinirte, disjuncte Begriffe.

Wie es neben verschiedenartigen Objecten auch gleichartige gibt, so gibt es neben unvergleichbaren Begriffen auch vergleichbare. Offenbar aber kann die Vergleichbarkeit der Begriffe einen sehr verschiedenen Grad haben. Das höchste Maß derselben stellte sich uns in den gleichgeltenden (äquipollenten) Begriffen dar, welche gar keine entgegengesetzten Merkmale haben, vielmehr ihren gesammten Inhalt wechselsweise austauschen können.

Hat aber von zwei vergleichbaren Begriffen der eine oder ein jeder ein ihm eigenthümliches Merkmal, so unterscheiden sie sich eben dadurch von einander.

Wenn nun von zwei Begriffen der eine alle Merkmale des anderen, aber außerdem noch eigenthümliche enthält, so ist der erstere dem letzteren untergeordnet (subordinirt). Auf diese Weise

verhält sich der Begriff Fünfeck zum Begriff Vieleck, der Begriff Verbum zum Begriff Wort, der Begriff Stein zum Begriff Körper, der Begriff grün zum Begriff Farbe, der Begriff Belehrung zum Begriff Erziehungsmittel. Man kann sich das Verhältniß der Unterordnung (Subordination) eines Begriffes unter einen anderen durch einen Kreis vorstellen, welcher von einem anderen Kreise umschlossen ist. Der Umfang des übergeordneten Begriffes ist nämlich größer, als der des ihm untergeordneten, und der Umfang des letzteren fällt zugleich gänzlich in den Umfang des ersteren. Man nennt daher den übergeordneten Begriff auch den weiteren, den untergeordneten den engeren, jenen auch den höheren (abstracteren), diesen den niederen (concreteren). Da die Summe der Merkmale eines Begriffes die Größe seines Inhaltes, die Anzahl der Vorstellungen aber, in welchen der Inhalt des Begriffes vorkommt, die Größe seines Umfanges heißt, so gilt für Begriffe, die in dem Verhältnisse der Ueber- und Unterordnung zu einander stehen, die Regel: je größer der Inhalt, desto kleiner der Umfang; und je kleiner der Umfang, desto größer der Inhalt. Der Begriff Körper hat einen größeren Umfang als der Begriff Stein, und der Begriff Stein hat einen größeren Umfang als der Begriff Granit. Denn zu den Körpern gehören außer den Gesteinen auch die Metalle, das Holz, die Knochen, das Wasser, die atmosphärische Luft u. s. w., und zu den Gesteinen gehören außer dem Granit auch der Serpentin, das Steinsalz. der Thonschiefer, der Porphyr u. s. w. Aber der Inhalt des Begriffes Körper ist kleiner als der Inhalt des Begriffes Stein, und der Inhalt des Begriffes Stein ist kleiner als der Inhalt des Begriffes Granit. Denn zum Inhalt des Begriffes Stein gehören außer den Merkmalen der Ausdehnung, Schwere, Porosität, Theilbarkeit u. s. w. auch die Merkmale fest, hart, mineralisch, zum Inhalte des Begriffes Granit außer allen diesen Merkmalen auch noch die, daß er ein Gemenge ist, und zwar aus Feldspat, Quarz und Glimmer, daß er ein krystallinisch-körniges Gefüge hat u. s. w. Der Umfang des Begriffes Erziehungsmittel ferner ist größer als der Umfang des Begriffes Strafe, und der Umfang des Begriffes Strafe ist größer als der Umfang des Begriffes Verweis. Denn zu den Erziehungsmitteln gehören außer den Strafen auch die Belehrung,

das Beispiel, die Belohnung u. s. w., zu den Strafen außer dem Verweise auch die Freiheitsentziehung, die Strafarbeiten, die körperlichen Züchtigungen u. s. w. Aber der Inhalt des Begriffes Strafe ist größer als der Inhalt des Begriffes Erziehungsmittel, und der Inhalt des Begriffes Verweis ist größer als der Inhalt des Begriffes Strafe. Denn außerdem, daß die Strafe ein Erziehungsmittel überhaupt ist, ist sie speciell die Zufügung einer Schmerzempfindung, und außerdem, daß der Verweis eine Strafe überhaupt ist, wird er durch Worte ertheilt u. s. w. — Wie verhalten sich folgende vier Begriffe zu einander: Mensch, Kaukasier, Slave, Serbe?

Findet neben der theilweisen Einerleiheit (Identität) des Inhaltes zweier Begriffe eine völlige Geschiedenheit ihrer Sphären (Umfänge) statt, so heißen sie disjuncte (geschiedene) Begriffe. Vermöge ihrer gemeinsamen (identischen) Merkmale lassen sie sich zwar in einer höheren Begriffseinheit zusammenfassen, vermöge ihrer eigenthümlichen (unterscheidenden) Merkmale aber sind sie der Art (Species) nach getrennt, weshalb man sie auch specifisch verschiedene nennt. Solche (disjuncte, specifisch verschiedene) Begriffe sind z. B. Viereck und Fünfeck, Viereck und Kreis, Verbum und Präposition, Meer und Fluß, Wasser und Holz, Frosch und Säugethier, Gold und Sauerstoff, grün und schwarz, rund und eckig, subtrahiren und potenziren, Magnetismus und Schwere, Muskel und Nerv, Unterricht und Gewöhnung.

### §. 10. Coordination, Gegensatz, Kreuzung der Begriffe.

Solche disjuncte Begriffe, die einem und demselben nächst höheren Begriffe untergeordnet sind, heißen im Verhältniß zu einander nebengeordnete (coordinirte) Begriffe, z. B. Gold, Silber, Platin, Kupfer u. s. w., gelb, roth, grün, u. s. w., Secunde, Terz, Quarte u. s. w., Lob, Tadel, Ermahnung, Drohung u. s. w., Knabe und Mädchen, episch und lyrisch. Welches ist für jede dieser Begriffsgruppen der gemeinsame höhere Begriff (Gattungsbegriff)? — In wie fern sind die vergleichbaren Begriffe Fisch und Thier, Knabe und Schüler, Charakter und Sittlichkeit, ferner die disjuncten Begriffe Granit und Kupfer, Dreieck und Kreis, Strafe und Belehrung nicht coordinirt? — Versinnlichen kann man sich das

Begriffsverhältniß der Coordination durch zwei oder mehrere außer einander liegende Kreise, welche gemeinschaftlich von einem anderen (größeren) Kreise umschlossen werden.

Die am meisten von einander verschiedenen coordinirten Begriffe heißen conträr oder diametral entgegengesetzte (widerstreitende), so die Begriffe wagrecht und senkrecht, Ost und West, weiß und schwarz, roth und violett, gut und böse, Gott und Teufel, Säugling und Greis, Absolutismus und Anarchie. Hier haben wir immer die äußersten Glieder einer coordinirten Begriffsreihe; zwischen dem Wagrechten und dem Senkrechten gibt es unendlich viele schiefe Richtungen; zwischen Ost und West haben wir nicht nur Süden oder Norden, sondern auch Nordwest, Nordost u. s. w., zwischen weiß, dem vollen (gemischten) Lichte (der größten Helligkeit) und schwarz, dem gänzlichen Lichtmangel (der vollen Dunkelheit) finden sich zahllose Uebergänge; zwischen roth (Farbe von der geringsten Zahl der Aetherschwingungen) und violett (Farbe von der höchsten Zahl der Aetherschwingungen) liegen die übrigen prismatischen Farben. Man betrachte in ähnlicher Weise die anderen oben angeführten Begriffspaare: welches ist der Gattungsbegriff eines jeden? Welches sind die zwischen den Extremen liegenden Artbegriffe? — Uebrigens ist es nicht nöthig, in jedem einzelnen Falle eine ganze Reihe von coordinirten Begriffen zu denken, um einen conträren Gegensatz aufzustellen. Je nach dem Gedanken-Zusammenhange betrachtet man oft zwei Begriffe ohne alle Rücksicht auf andere als diametral entgegengesetzt, wenn sie nur in Betreff eines bestimmten Merkmales völlig verschieden von einander sind, z. B. die Begriffe Ruhe und Bewegung, Wissen und Glauben, richtig und falsch, Entwickelung und Mittheilung (heuristisch und dogmatisch), Regel und Beispiel. Sinnlich darstellen kann man den conträren Gegensatz durch zwei einander genau gegenüberliegende Abschnitte eines und desselben Kreises.

Wenn von zwei Begriffen einer lediglich verneint, was der andere bejaht, so sind sie einander contradictorisch entgegengesetzt (widersprechend), z. B. schwarz und nicht schwarz, angeboren und nicht angeboren, schuldig und nicht schuldig. Die contradictorisch entgegengesetzten Begriffe verhalten sich zu einander, wie ein Kreis zu allem außerhalb dieses Kreises Liegenden. Das

Letztere ist zunächst unbestimmt, ein blos negativer Begriff, während bei dem conträren Gegensatze beide Begriffe bestimmt (positiv) sind. Dem Mitleid und der Mitfreude ist die Gleichgiltigkeit (Theilnahmslosigkeit) contradictorisch, der Neid und die Schadenfreude conträr entgegengesetzt; zur Aufmerksamkeit bildet die Unaufmerksamkeit den contradictorischen, die Zerstreutheit den conträren Gegensatz.

Bezüglich des Umfanges der Begriffe haben wir noch ein eigenthümliches Verhältniß hervorzuheben. Wir sahen, daß die gleichgeltenden Begriffe dem Umfange nach völlig zusammenfallen, das untergeordnete Begriffe von den ihnen übergeordneten gänzlich umschlossen werden, daß die disjuncten (also auch die coordinirten und die entgegengesetzten) einander gänzlich ausschließen. Es bleibt noch der Fall übrig, daß die Sphären (Umfänge) zweier Begriffe zum Theil außer und zum Theil in einander liegen, sich also „kreuzen". In diesem Verhältnisse stehen z. B. die Begriffe Feldherr und Staatsoberhaupt zu einander; denn nach dem Zeugnisse der Geschichte waren manche Feldherren zugleich Staatsoberhäupter, gab es aber auch Staatsoberhäupter, die nicht Feldherren, und Feldherren, die nicht Staatsoberhäupter waren. In demselben Verhältnisse stehen zu einander die Begriffe Gräser und Culturpflanzen, Seereise und Entdeckungsreise, Schule und Erziehungsanstalt, Vater und Lehrer, Volksdichtung und Epos, Charakter und Sittlichkeit, Knabe und Schüler, so wie viele andere. Symbolisch darstellen läßt sich das Verhältniß der Kreuzung zweier Begriffssphären durch zwei einander schneidende Kreise.

# Zweiter Abschnitt.

## Von den Erklärungen und Eintheilungen.

### A. Von den Erklärungen.

#### §. 11. Wesen der Erklärungen.

Die Verhältnisse, in denen Begriffe zu einander stehen, lassen sich um so genauer erkennen, je schärfer jeder einzelne Begriff für sich selbst bestimmt ist. Aus allem Obigen ergibt sich aber, daß die Bestimmung eines Begriffes entweder seinen Inhalt oder seinen Umfang betreffen kann. Im ersten Falle heißt sie eine Erklärung, im anderen eine Eintheilung.

Die Begriffserklärung (Definition) ist die bestimmte und vollständige Angabe des Inhaltes (der wesentlichen Merkmale) eines Begriffes. Jeder erklärbare Begriff vereinigt aber zweierlei Elemente in sich, nämlich solche, welche er mit den ihm nebengeordneten Begriffen gemein hat, die also den nächst höheren Begriff (Gattungsbegriff) ausmachen, und solche, welche ihm eigenthümlich sind, die ihn also als einen Artbegriff von den nebengeordneten Begriffen unterscheiden. Daher soll auch die streng logische Definition nicht mehr und nicht weniger enthalten, als den nächst höheren Gattungsbegriff (das genus proximum) und den Artunterschied (die differentia specifica).

Beispiele mögen die Sache erläutern. Fisch heißt ein kaltblütiges, durch Kiemen athmendes, im Wasser lebendes, mit Flossen versehenes, schwimmendes Wirbelthier. Hier bezeichnet der Ausdruck Wirbelthier den Gattungsbegriff (in welchem die Merkmale: inneres Skelett, centrales Nervensystem, rothes Blut u. s. w. liegen); alles

Uebrige zusammengenommen gibt den Artunterschied, das heißt die Merkmale, welche den Fisch vom Säugethier, Vogel und Amphibium unterscheiden. — Planeten sind Sterne, welche sich in kreisähnlichen Ellipsen um die Sonne bewegen und von derselben erleuchtet werden. Was ist hier Gattungsbegriff, und was enthält er? Welche Bestimmungen geben den Artunterschied, und welche coordinirten Begriffe werden durch den Artunterschied ausgeschlossen? — „Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen, diesem besonderen Falle die Wirklichkeit ertheilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt, so heißt diese Dichtung eine „Fabel““ (Lessing). Man mache sich diese Begriffserklärung nach ihren beiden Hauptbestandtheilen deutlich. — Den eigenen Willen einem anderen Willen unterordnen, heißt gehorchen. Der Begriff des Gehorsams ist also ein Verhältnißbegriff, und zwar der Begriff eines Willensverhältnisses; aber dieses Verhältniß findet nicht statt innerhalb eines Willens, sondern zwischen verschiedenen Willen, und dieses Verhältniß ist nicht das der Ueberordnung (des Herrschens), auch nicht das der Gleichstellung (Uebereinstimmung oder Gegensatz), sondern eben der Unterordnung (Folgeleistung). — Man definire nun andere Begriffe, etwa die Begriffe Vogel, Gebirge, Quadrat, Parallelogramm, Republik, Drama, Gedächtniß.

In der Regel betrachtet man das Object eines zu definirenden Begriffes als ein fertig gegebenes. Man kann aber die Merkmale eines Begriffes auch dadurch deutlich machen, daß man die Entstehung seines Objectes darstellt. Hierdurch erhält man die sogenannte genetische Definition. Ein Beispiel dieser Art ist die oben mitgetheilte Erklärung der Fabel von Lessing. Genetische Definitionen sind auch folgende: Kreis heißt diejenige krummlinige Figur, welche entsteht, wenn sich ein Punkt um einen anderen Punkt in einer und derselben Ebene und in stets gleicher Entfernung so lange bewegt, bis er wieder zum Anfangspunkt der Bewegung gelangt ist; wenn sich in einem Gemüthe verbitterte Stimmung, Egoismus und Vergleichungssucht vereinigen, so entsteht der sittliche Fehler, welchen wir Bosheit nennen. Bisweilen läßt man in genetischen Begriffserklärungen den Gattungsbegriff ganz unerwähnt, indem man ihn als bekannt voraussetzt, z. B. Begriffe entstehen,

wenn die gemeinsamen Merkmale mehrerer Vorstellungen mit einander verschmelzen, die verschiedenartigen aber aus dem Bewußtsein ausgeschieden werden. „Der Thau entsteht dadurch, daß in der Nacht bei heiterem Himmel die freiliegenden Körper ihre Wärme gegen den hellen Himmel ausstrahlen und dadurch so weit abgekühlt werden, daß die in der umgebenden Luft befindlichen Wasserdämpfe nicht mehr gelöst bleiben können, sondern sich als Tropfen niederschlagen."

§. 12. Verhältniß der Erklärungen zum Erkennen.

In Hinsicht auf den Grad der Einsicht, welchen die Definitionen gewähren, unterscheidet man die Sacherklärungen (Realdefinitionen, auch Begriffserklärungen genannt) von den Namen- und Worterklärungen (Nominal- und Verbaldefinitionen). Die ersteren gehen tiefer in das Wesen der Sache ein und müssen daher ausführlicher sein, als die letzteren. Die Realdefinition gibt nämlich nicht blos an, was unter einem Begriffe gedacht wird oder gedacht werden soll, sondern sie setzt ihn in Beziehung zur Wirklichkeit, d. h. zu dem gedachten Objecte, indem sie dasselbe als ein thatsächlich vorhandenes oder doch mögliches nachweist, um die Giltigkeit oder doch die Denkbarkeit des Begriffes festzustellen. Als Beispiele können dienen die von Lessing in seinen Abhandlungen über die Fabel gegebene Begriffs-Entwickelung, deren Endergebniß er in der oben citirten Definition zusammenfaßt, ferner die zahlreichen Begriffsbestimmungen, welche sich in wissenschaftlichen Schriften aller Art vorfinden. In der That kann eine vollständige Einsicht in den Gehalt und die Bedeutung von Begriffen wie Pflanze, Verdauungsproceß, Zelle u. s. w., Schall, Barometer, Farbe u. s. w., Gefühl, Charakter, Wille u. s. w., Kindespflege, Lehrmethode, Gemüthsbildung u. s. w. nur durch eine zusammenhängende und ausführliche Untersuchung der betreffenden Objecte begründet werden; und dies eben ist Aufgabe der Fachwissenschaften, die man also studiren muß, wenn man zu einem lebendigen Wissen gelangen will. In sehr vielen Fällen führt dabei nur ein genetisches, das Werden der Dinge untersuchendes Verfahren zum Ziele.

Wo die Existenz und das Wesen der Dinge nicht zweifelhaft ist, kann allerdings die Angabe der charakteristischen Gattungs- und

Artmerkmale schon als Sacherklärung gelten, wie in den oben gegebenen Beispielen. Aber an und für sich können die Begriffe und also auch die Definitionen keine Bürgschaft für die Existenz und Beschaffenheit der Dinge geben. Zu allen Zeiten waren Begriffe in Umlauf, die man für Realerkenntnisse hielt, und die doch theilweise oder gänzlich auf Wahn hinausliefen. Die Mythologieen verschiedener Völker, die Geschichte der Cultur und der Wissenschaften liefern zahlreiche Belege. Noch im Orbis pictus des Amos Comenius findet sich in dem Kapitel „Schlangen und Gewürme" die Stelle: „Der Salamander, so im Feuer lebet; der Drache, eine geflügelte Schlange, tödtet mit dem Anhauchen, der Basilisk mit den Augen." Und bis auf die Gegenwart hat man die „angeborenen Seelenvermögen": den Verstand, die Vernunft, die Einbildungskraft, das Genie u. s. w. genau zu definiren gewußt, ohne sich Rechenschaft zu geben über den Bestand und das Wesen dieser Geisteskräfte. Man hat sich da also mit bloßen Nominaldefinitionen beholfen und denselben gewisse herkömmliche Meinungen untergelegt.

Begriffe, deren Inhalt bereits durch die Wissenschaft oder wenigstens durch die herrschende Vorstellungsweise bestimmt ist, heißen gegebene, solche aber, deren Inhalt erst durch eine Definition aufgestellt wird, nennt man erdachte (auch gemachte) Begriffe. Allerdings ist dieser Unterschied nur ein relativer; denn alle Begriffe haben irgend einmal erdacht werden müssen, und wenn ein erdachter Begriff in weiteren Kreisen sich behauptet und fortpflanzt, so wird er zu einem gegebenen. Die Erklärung eines gegebenen Begriffes heißt eine analytische (zergliedernde), die einen neuen Begriff erzeugende eine synthetische (zusammensetzende). Jene will nur angeben, was dem Sprachgebrauche gemäß unter einem gewissen Ausdrucke verstanden wird; diese will entweder fehlerhafte Denkgebilde durch richtige ersetzen, oder eine Lücke im Kreise des Wissens ausfüllen. Offenbar kann aber auch der Inhalt eines Begriffes zum Theil beibehalten, zum Theil durch neue Bestimmungen ersetzt werden, und dann entsteht eine theils analytische, theils synthetische Erklärung. Ueberhaupt können ja die Elemente des Denkens schlechterdings nicht erdacht, sie müssen immer gegeben sein (durch Wahrnehmungen); nur die Art ihrer Zusammensetzung kann völlig originell sein und selbst auf solche Begriffe führen, denen gar

kein reales Object entspricht. Man kann sich dies verdeutlichen an den ehemals für objectiv giltig gehaltenen Vorstellungen von der Unterwelt, den Sirenen, Hexen, der Goldmacher- und Sterndeutekunst und vielen ähnlichen, zum Theil schon angeführten. So vorsichtig man also bei synthetischen Begriffsbildungen verfahren muß, so sind doch ihnen allein alle menschlichen Erfindungen und viele Fortschritte der Wissenschaften zu verdanken. Die letzteren haben zu allen Zeiten das Bedürfniß gehabt, die Erscheinungswelt durch erdachte Begriffe zu erklären; hiezu gehören noch heute die Begriffe von der Attraction der Weltkörper, dem Lichtäther, den Atomen und viele andere. Bemerkt sei noch, daß erdachte Begriffe bisweilen auch Determinationsbegriffe genannt werden, obwol streng genommen Determination nur nähere Bestimmung eines allgemeinen Begriffes, also das Gegentheil von Abstraction heißt.

### §. 13. Anforderungen an die Erklärungen.

An eine vollkommene Definition stellt man vor Allem die Anforderung, daß sie dem zu erklärenden Begriffe angemessen (adäquat) sei, sich genau mit ihm decke; sie soll also das zu Erklärende nicht einem fremdartigen Gattungsbegriffe unterordnen, eben so aber auch nicht mehr und nicht weniger specifische Merkmale aufführen, als dem zu erklärenden Begriffe zukommen. Sagt man z. B. (mit Schwarz): „Erziehung ist die unter göttlicher Waltung sich entwickelnde Menschheit,“ so verfehlt man das Ziel der Erklärung. Gibt man aber in der Definition ein Merkmal an, das dem zu erklärenden Begriffe nicht zukommt, so wird sie ebenfalls unrichtig. Oder gibt man ein solches an, das ihm nicht wesentlich ist, so wird sie zu eng (zu speciell), weil sie dann nur auf einen Theil der betreffenden Sphäre paßt; läßt man aber in der Definition wesentliche Bestimmungen aus, so wird sie zu weit (zu allgemein), weil sie dann auf einen größeren Umfang von Vorstellungen anwendbar ist, als dem betreffenden Begriffe untergeordnet sind. Warum darf man in der Definition des Quadrates weder das Merkmal der Gleichseitigkeit noch das der Rechtwinkligkeit, in der Definition der Erziehung nicht das Merkmal der Absichtlichkeit weglassen? Warum darf in die Definition der Planeten nicht das Merkmal: „von Trabanten umkreist“, in die Definition der

Dichtung nicht das Merkmal: „in Versen abgefaßt", in die Definition von Vers nicht das Merkmal: „gereimt" aufgenommen werden?

Ferner soll die Definition streng abgemessen (präcis) sein, keine Bestimmung enthalten, die schon in einer anderen liegt. Sagt man: der Rhombus ist ein viereckiges Parallelogramm mit gleichen Seiten und schiefen Winkeln, so ist das Merkmal „viereckig" überflüssig, weil es schon im Gattungsbegriff „Parallelogramm" liegt. Auch soll die Definition nicht durch solche Begriffe gegeben werden, die selbst erst einer Erklärung bedürfen, weil sie sonst dunkel bleibt. Sagt man: der Senf ist eine Pflanzengattung in der fünfzehnten Classe zweiter Ordnung des Linné'schen Systems, welche zur Familie der Kreuzblümler gehört u. s. w., so ist eine solche Erklärung nur da zulässig, wo das Linné'sche System als bekannt vorausgesetzt werden darf. Man muß im Erklären nicht „zu gelehrt" sein, sondern sich einer edlen Popularität befleißigen. — Insbesondere können nicht zwei Begriffe einander gegenseitig erklären. Sagt man z. B.: Größe ist das der Vermehrung und Verminderung Fähige, und wiederum: Vermehrung ist Zunahme, Verminderung Abnahme der Größe, oder: die Lebenskraft ist der innere Grund der organischen Processe, und wiederum: der innere Grund der organischen Processe ist die Lebenskraft, oder: gerecht ist eine Handlung, zu der man befugt ist, und wiederum: befugt ist man zu einer Handlung, wenn sie nicht ungerecht ist u. s. w., so schwankt das Denken nur hin und her, ohne zum Ziele zu gelangen. Man nennt solche Erklärungen Kreis- oder Cirkelerklärungen.

Weiter wird gefordert, daß die Definition nur bejahende (keine verneinenden) Bestimmungen enthalte. Denn nur diejenigen Merkmale, die ein Begriff wirklich hat, nicht diejenigen, die er nicht hat, machen seinen Inhalt aus. Man betrachte folgende Erklärungen: die Fledermaus ist kein Vogel; ein Punkt ist, was keine Theile hat; Planeten sind Sterne, welche ... und kein eigenes Licht haben; die Fische sind Wirbelthiere, welche .... und nicht auf dem Lande leben; Parallellinien sind solche Linien, welche .... und sich nie treffen, wie weit man sie auch verlängern möge.

Endlich soll die Erklärung weder ein Gleichniß sein, noch bildliche Ausdrücke enthalten. Man betrachte folgende Sätze: Die

Gebirge sind das Knochensystem der Erde; der Staat ist der Mensch im Großen; die Heroenzeit ist das Kindheitsalter der Völker; die Kirche ist der Leib Christi; das Gewissen ist der innere Gerichtshof; das Gute ist die Sonne im Reiche der Ideen; der Witz ist ein falscher Priester, welcher leichtsinnig jedes Paar copulirt; die Wiedergeburt ist die Entbindung des himmlischen Wesens im Centrum der animalischen Seele. — Bisweilen stattet man derartige Erklärungen mit den Wörtchen „gleichsam", „gewissermaßen", „so zu sagen" aus. Häufig werden solche Figuren von phantasiereichen und unklaren Köpfen statt wirklicher Definitionen angewendet; „denn eben wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein". In jedem Falle können aber streng wissenschaftliche Bestimmungen nur in eigentlichen (prosaischen) Ausdrücken gegeben werden.

### §. 14. Unvollkommene Erklärungen.

Die angeführten Forderungen lassen sich nicht immer vollständig erfüllen, und oft würde es dem Erkennen hinderlich sein, wenn man ihnen in übereilter Weise Rechnung tragen wollte. Vor allem ist es gar nicht möglich, alle Begriffe genau zu definiren. Solche nämlich, deren specifischer Inhalt nur in einem einzigen Merkmale besteht, die also einfach sind, können nicht eigentlich erklärt, d. h. durch Merkmalsbestimmungen aufgehellt werden. Es sind eben Stammbegriffe, die durch Wahrnehmung gewonnen werden müssen, nicht aber durch Denken erzeugt werden können. So die Begriffe Raum, Zeit, Größe, Zahl, Ton, Geschmack, Verhältniß, Stoff, Kraft, Etwas, Nichts, Sein, Werden, Thun, Leiden, Eigenschaft, roth, grün, weiß, hier, dort, rechts, links, ja, nein u. s. w. Man kann solche Begriffe allerdings umschreiben, mit verschiedenen Ausdrücken bezeichnen, gegen andere Begriffe abgrenzen, durch Beispiele erläutern, man kann nachweisen, wie sie im Menschen entstehen, was sie zu ihrer Voraussetzung haben, welche Stellung sie in unserem Wissenskreise einnehmen (Erörterung); aber durch alle diese Operationen kann der eigentliche Gehalt eines Begriffes nicht aufgestellt oder erzeugt, sondern nur, so fern er schon vorhanden ist, klarer zum Bewußtsein gebracht werden. Besonders schwierig ist jede Erklärung da, wo es sich um sehrabstracte Begriffe handelt, für die also nicht leicht ein Gattungsbegriff gefunden werden kann,

wenn man sich nicht an den allerabstractesten Begriff des unbestimmten Etwas halten will; die Mehrzahl der oben angeführten Begriffe sind eben aus diesem Grunde nicht definirbar. — Den Gegensatz zu solchen inhaltsarmen Begriffen bilden die Einzelvorstellungen, in denen eine unerschöpfliche Vielheit von Merkmalen liegt, und die übrigens keine Artbegriffe unter sich haben. Daher können auch sie nicht eigentlich definirt werden. Von einem Einzelobjecte läßt sich nur eine Beschreibung geben, die man, wenn sie sich auf scharfe Hervorhebung des Eigenthümlichen beschränkt, Charakteristik nennt; völlig erschöpfend dürfte man kaum je die Merkmale eines Individuums aufführen können.

Ueberall, wo wir auf eine genaue Bestimmung unserer Erkenntnisse ausgehen, werden wir an die Beschränktheit des menschlichen Wissens und an die Schwäche der menschlichen Denkkraft erinnert. Es ist schon schwer, den Forderungen der Logik gerecht zu werden, wenn Begriffe wie Tugend, Recht, Freiheit, Religion, Schönheit, Wahrheit u. s. w. bestimmt werden sollen. Was wissen wir aber erst zu sagen vom Wesen des Lichtes, des Magnetismus, der Wärme, der menschlichen Seele, dem innersten Sein der Dinge? — Wir lächeln wol, wenn der treuherzige Comenius sagt: „Eine Pflanze, so größer und härter ist, als ein Kraut, wird genennet ein Strauch"; oder: „Die gemeine Empfindniß, als der erste Anfang alles Wissens, begreifet die von äußerlichen Sinnen vorgestellten gegenwärtigen Sachen. Die Einbildungskraft machet sich von den empfundenen Sachen Abbildungen, verknüpfet mancherlei Dinge, träumet, hat allerhand Einfälle. Das Gedächtniß, welches einigermaßen von der Beschaffenheit des Hirnes abhänget, verwahret alle Sachen und langet sie wieder hervor; etliches verliert dasselbe, und das ist die Vergessenheit." — Allerdings sind solche Erklärungen mangelhaft, und wir können sie jetzt durch bessere ersetzen; aber noch heute sind die Forderungen der Logik in vielen Fällen unerreichbare Ideale. Man kann eben nicht mehr definiren, als man weiß. Daher müssen sich selbst die Realwissenschaften häufig mit minder strengen, ungefähren, annäherungsweisen Begriffsbestimmungen (Erörterungen, Erläuterungen) begnügen. Und was die idealen Dinge betrifft, so sei hier erinnert an Auseinandersetzungen, wie die von Goethe über das Lehrgedicht, über epische und drama-

tische Dichtung, über den Dilettantismus u. s. w., von Schiller über Anmuth und Würde, über das Pathetische, über das Erhabene, über naive und sentimentale Poesie u. s. w., von Mendelssohn über Schönheit und Vollkommenheit, von Garve über sittliche Schwäche und viele ähnliche. Man sucht in solchen Fällen einen Begriff durch Anführung von Beispielen, durch Hervorhebung und Betrachtung seiner Artbegriffe, durch Vergleichung mit entgegengesetzten und verwandten Begriffen, durch Ausscheidung fremdartiger Zusätze, durch Beseitigung von Mißverständnissen u. s. w. annähernd richtig zu stellen und durchsichtig zu machen.

Wenn nun in vielen Fällen selbst durch die genaueste Untersuchung keine völlig befriedigende Definition erreichbar ist, so muß man sich wenigstens vor Uebereilung in der Begriffsbestimmung hüten. Eine vollkommene Erklärung bedarf oft einer vielseitigen Vorbereitung. Und was in einer abgeschlossenen Erklärung als überflüssig oder gar als fehlerhaft erscheint, kann im elementarischen Denken und im elementarischen Unterrichte sehr wol als wesentlicher und fruchtbarer Bestandtheil auftreten. Die reine Definition der Planeten enthält freilich nichts von der kugelähnlichen Gestalt, der Umlaufszeit, dem bläulichen oder gelblichen Lichte dieser Sterne; die reine Definition der Fische nimmt keine Rücksicht auf die Verschiedenheiten ihres Skeletts, ihrer Flossen, ihres Aufenthaltsortes u. s. w., aber dennoch dürfen solche Momente nicht übersehen werden, wenn eine lebendige Sachkenntniß erzielt werden soll. Bloße Wort- und Namenerklärungen ferner geben freilich kein vollkommenes Wissen, oft aber recht fruchtbare Winke, sind übrigens bisweilen sehr nöthig, um einem Irrthum vorzubeugen, auf welchen der Wortsinn eines Ausdruckes führen könnte. Man betrachte z. B. folgende Ausdrücke: Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung, Begriff, Urtheil u. s. w.; oder: Wetterglas, Wetterfahne, Rittersporn, Meerrettich, Meerschaum, Walfisch, Nagethier u. s. w. Welche sind besonders treffend, welche schief, welche verfehlt? — Daß endlich bildliche, sowie negative Begriffsbestimmungen zur Vorbereitung oder auch zur schärferen Ausprägung einer strengen Erklärung oft recht dienlich sein können, läßt sich an den oben angeführten Beispielen nachweisen. Selbst Tautologieen sind nicht schlechthin verwerflich, da sie bisweilen ein gutes, vielleicht das einzige Mittel

sind, dunkle Begriffe einigermaßen aufzuhellen. Kurz: alle Denkformen, die geeignet sind, zu klaren und deutlichen Begriffen hinzuführen, dürfen und sollen als Durchgangspunkte des Erkenntnißprocesses benutzt werden. Die Gesetze der Logik sind Weisungen, welche uns das Falsche vom Wahren, das Unwesentliche vom Wesentlichen, das Mangelhafte vom Vollkommenen unterscheiden lehren, uns also das Ziel des Denkens zeigen; aber eben deshalb darf man aus ihnen nicht einen pedantischen Kram machen, der das Denken fesselt und lähmt.

---

## B. Von den Eintheilungen.

### §. 15. Wesen der Eintheilungen.

Behufs genauer Bestimmung eines Begriffes müssen wir nicht blos seinen Inhalt, sondern auch seinen Umfang zergliedern. Wollten wir nun alle die Einzeldinge aufzählen, die zu einer gewissen Gattung gehören, so würden wir in den meisten Fällen weder zum Abschluß, noch zu einer geordneten Uebersicht gelangen. Um unsere Vorstellungsmassen beherrschen zu können, müssen wir sie gruppiren, eintheilen.

Die Eintheilung (Division) ist die vollständige Aufführung der Arten einer Gattung, oder die Zerlegung des Umfanges eines Begriffes in seine Theile, oder die erschöpfende Angabe der irgend einem Begriffe subordinirten und im Verhältnisse zu einander coordinirten Begriffe. Der einzutheilende Begriffsumfang selbst heißt das Theilungsganze, seine Theile aber, oder die Artbegriffe des einzutheilenden Gattungsbegriffes, heißen die Theilungsglieder. Eine Division kann zwei, drei und mehr Glieder haben und heißt demgemäß entweder eine Dichotomie, oder eine Trichotomie, oder eine Polytomie.

Man betrachte folgende Beispiele. Die Literatur besteht aus Prosa und Poesie, die Brüche werden eingetheilt in gemeine Brüche und Decimalbrüche, die Thiere in Wirbelthiere und wirbellose Thiere,

die Naturkörper in Thiere, Pflanzen und Mineralien, die Winkel in spitze, rechte und stumpfe, zu den Parallelogrammen gehören das Quadrat, das Oblongum, der Rhombus und das Rhomboid, zu den Wirbelthieren die Säugethiere, Vögel, Amphibien und Fische, die Menschen sind theils Kaukasier, theils Mongolen, theils Amerikaner, theils Aethiopier, theils Malaien; die Dichtungen zerfallen in epische, lyrische, dramatische, didaktische und schildernde; die Weltkörper in Fixsterne, Planeten, Nebenplaneten, Kometen und Feuerkugeln.

Der Gesichtspunkt, d. h. dasjenige Merkmal des einzutheilenden Begriffes, nach welchem man die Division ausführt, heißt der Eintheilungsgrund (das fundamentum oder principium divisionis). Da nämlich irgend ein Begriffsmerkmal in mannigfaltigen Abänderungen vorkommen kann, so lassen sich gemäß diesen Abänderungen verschiedene Abtheilungen des gegebenen Ganzen, verschiedene Arten einer Gattung unterscheiden.

Wird die Eintheilung nach einem einzigen Merkmale (einem einfachen Theilungsgrunde) gebildet, so heißt sie eine künstliche; berücksichtigt man dagegen gleichzeitig mehrere Merkmale (Kennzeichen) der einzutheilenden Objecte, so erhält man eine natürliche Eintheilung. Man betrachte hiernach die obigen Beispiele. Im Ganzen haben die künstlichen Eintheilungen den Vorzug, daß sie leichter aufgestellt und überschaut werden können, die natürlichen dagegen den, daß sie ein vielseitigeres Wissen gewähren. Die Eintheilung der Säugethiere z. B. in Vierhänder, Flatterthiere, Raubthiere, Beutelthiere, Zahnlose, Dickhäuter, Einhufer, Zweihufer, Flossenthiere und Wale ist freilich wenig übersichtlich, aber doch weit fruchtbarer, als eine blos nach den Bewegungswerkzeugen oder irgend einem anderen Gesichtspunkte bestimmte Division. Aehnlich verhält es sich mit dem natürlichen Pflanzensystem im Gegensatze zu dem künstlichen. Auch in geistigen Dingen darf man sich nicht pedantisch an ein künstliches Schema binden, wenn man zu einer gründlichen Kenntniß der Wirklichkeit gelangen will. Wie mannigfaltig sind z. B. die Acte und Gebilde der menschlichen Seele, und wie vielfach greifen die Empfindungen, Begehrungen, Vorstellungen u. s. w. in einander über! Die angewandte Logik darf nicht einfacher sein wollen, als die Natur der zu erkennenden Objecte ist.

§. 16. Nebeneintheilungen, Untereintheilungen, zusammengesetzte Eintheilungen.

Sofern ein Begriff mehrere Merkmale hat, läßt sein Umfang mehrere Eintheilungen zu. Verschiedene Eintheilungen eines und desselben Begriffes heißen Nebeneintheilungen (Codivisionen); die Anzahl ihrer Glieder kann gleich oder ungleich sein. Man theilt z. B. die Parallelogramme in gleichseitige und ungleichseitige, aber auch in gleichwinklige und ungleichwinklige, die Körper in feste, tropfbar flüssige und gasförmige, aber auch in einfache und zusammengesetzte, die Einwohner eines Reiches nach dem Geschlechte, aber auch nach dem Lebensalter, nach der Nationalität, nach der Confession, nach dem Berufe ein u. s. w. Offenbar sind mehrfache Entheilungen eines und desselben Wissenskreises sehr geeignet, die betreffenden Objecte von verschiedenen Seiten zu zeigen und also dem Wissen eine höhere Klarheit und Deutlichkeit zu verleihen.

Wenn man die durch eine Eintheilung gewonnenen Theilungsglieder (Arten) abermals zerlegt (in Unterarten), so erhält man Untereintheilungen (Subdivisionen). Eine aus Haupt- und Untereintheilungen zusammengesetzte und mit einer gewissen Genauigkeit durchgeführte Division heißt eine Classification: so die vielgliederigen Eintheilungen des Thierreiches, des Pflanzenreiches, des Mineralreiches, der Wörterclassen, der Dichtungsarten, der Seelenvermögen, der Schulanstalten u. s. w. Man geht hierbei, wie bei allen Eintheilungen überhaupt, in der Stufenreihe der Vorstellungen von oben nach unten, vom Allgemeinen zum Besonderen, indem man einen Begriff durch Hinzufügung neuer Merkmale näher bestimmt (determinirt) und eben dadurch die verschiedenen Arten und Unterarten der Gattung aufzeigt. Natürlich muß die Determination unserer Begriffe den Eigenthümlichkeiten der einzutheilenden Objecte entsprechen, wenn wahre Erkenntnisse gewonnen werden sollen.

Erstreckt sich die Eintheilung auf ein sehr großes Gebiet von Gegenständen, so bedient man sich zur Bezeichnung der vielfachen Subordinationsverhältnisse, indem man vom Abstracteren zum Concreteren fortschreitet, der Bezeichnungen Reich, Kreis, Classe, Ordnung, Familie, Gattung, Art, Unterart u. s. w.; doch braucht man sich nicht in jedem Falle ängstlich an dieses Schema zu binden.

Man hat sogar versucht, die Gesammtheit der menschlichen Vorstellungen übersichtlich zu ordnen und hat das auf diese Weise skizzirte Gedankengebäude symbolisch die „Pyramide" des Wissens genannt, indem man als die Spitze derselben den höchsten (umfassendsten) Begriff, nämlich den des unbestimmten Etwas, als ihre Basis die Einzelvorstellungen bezeichnete. Aber eine befriedigende Gliederung alles dessen, was zwischen dem Individuellen und dem Allgemeinsten liegt, ist bei der Mangelhaftigkeit und Beschränktheit der menschlichen Einsicht, für jetzt wenigstens, ein unerreichbares Ideal.

### §. 17. Anforderungen an die Eintheilungen.

Logisch richtige Eintheilungen lassen sich nur in bestimmt abgegrenzten und genügend erforschten Wissensgebieten aufstellen. Man verlangt aber von der Eintheilung, eben so wie von der Erklärung, daß sie im Ganzen ihrem Gegenstande gerade angemessen (adäquat) und im Einzelnen scharf bestimmt (präcis) sei, d. h. daß die Theilungsglieder zusammengenommen sich genau decken mit dem Theilungsganzen, und daß die einzelnen Theilungsglieder einander streng ausschließen, also weder ganz noch theilweise zusammenfallen (sich kreuzen). Zählt man unter den Arten einer Gattung auch solche Dinge auf, welchen die Gattungsmerkmale fehlen, die also nicht zum Umfange der Gattung gehören, so wird die Eintheilung zu weit, z. B. wenn man zu den Fischen auch die Wale, zu den Lastern auch die Naturtriebe rechnet. Schließt man dagegen eine Art von ihrer Gattung aus, z. B. die Wale von den Säugethieren, die Trabanten von den Weltkörpern, so wird die Eintheilung zu eng und also lückenhaft. Beide Fehler können auch in einer und derselben Eintheilung vorkommen. Wenn z. B. Pestalozzi annahm, „daß alle unsere Erkenntniß von Zahl, Form und Wort ausgehe," und wenn er demnach die sinnlichen Anschauungen in Zahl-, Form- und Wortanschauungen eintheilte, so übersah er einerseits die Anschauungen der Farben, Töne, Gerüche u. s. w., legte er anderseits dem Worte eine Eigenschaft bei, die ihm nicht zukommt, insofern ja das Wort nur der Ausdruck, nicht aber die Quelle eines Gedankens ist. Führt man ferner neben den Katholiken, Protestanten und Israeliten die Slaven, neben dem Epos, Drama u. s. w.

die Dichtungen in ungebundener Rede auf, so durchkreuzt sich der eine Theilungsgrund mit dem anderen, wodurch Tautologie und Verwirrung entsteht. Die Ursache liegt darin, daß man den zuerst angenommenen Theilungsgrund fallen läßt und einen anderen annimmt, also die Glieder von Nebeneintheilungen mit einander vermischt.

Nach allem Bisherigen bedarf es kaum noch der Bemerkung, daß die Erkenntniß des Umfanges eines Begriffes mit der Erkenntniß seines Inhaltes, folglich die Fähigkeit zur Bildung richtiger Divisionen mit der Fähigkeit zur Bildung richtiger Definitionen in Wechselbeziehung steht, da ja Inhalt und Umfang eines Begriffes sich gegenseitig voraussetzen. Mangelhafte Sachkenntniß offenbart sich in der Regel eben so wol in falscher Fassung der Merkmale, als in falscher Bestimmung der Sphäre eines Begriffes. Man mache sich dieses Verhältniß etwa an folgenden Beispielen aus Comenius deutlich: „Unter den Meerfischen ist der größeste der Walfisch, der Delphin der geschwindeste." — „Zu den Unformen (Mißgeburten) werden gezählet; der Großkopf, die Großnase, der Wurstmaul, der Paußback, der Schielende, der Krummhals, der Kropfichte, der Dollfuß, der Spitzkopf nebst dem Kahlkopf."

## §. 18. Die Partitionen.

Eine besondere Art der Eintheilung ist die Partition, d. h. die Zerlegung eines zusammengesetzten Begriffes in die Begriffe seiner Bestandtheile, oder eines Gruppenbegriffes in seine Theilbegriffe. So finden wir bei Comenius folgende Partition: „Das Haus wird abgetheilt in Gemächer, als da sind das Vorgemach (der Saal), die Stube, die Küche, die Speisekammer, der Eßsaal, das Gewölbe, die Schlafkammer." Ferner zerlegt dieser Pädagog die ganze Erziehungs und Bildungsperiode in vier Abschnitte von je sechs Jahren, wonach er vier Arten von Schulen unterscheidet, nämlich die Mutterschule, die Volksschule, die lateinische Schule und die Hochschule. Auch die Eintheilung der Weltgeschichte in Zeitalter, größere und kleinere Abschnitte ist Partition; und der nämlichen Eintheilungsform bedient man sich, wenn man an einem größeren historischen Ereignisse die Ursache, den Verlauf und die Wirkungen unterscheidet. Sehr zahlreiche Partitionen kommen ferner in der Geographie vor: man zerlegt das Ganze der Erdoberfläche

in Zonen, in Festland und Ocean, das Festland in Erdtheile, den Ocean in Meere, die Länder in Stromgebiete u. s. w. Aber auch in anderen Erkenntnißgebieten macht man nicht selten Gebrauch von dieser Eintheilungsform: man denke an die Zerlegung eines Epos in Gesänge, eines Drama's in Acte und Scenen, eines Vieleckes in Dreiecke, einer Pflanze in ihre Theile u. s. w. Am Menschen ferner unterscheidet man Leib und Seele, am Leibe Kopf, Rumpf und Gliedmaßen, in der Seele die Intelligenz, das Gemüth und den Willen; aus solchen Partitionen ergeben sich die verschiedenen Wissenschaften vom Menschen (Anatomie, Logik, Ethik u. s. w.), ebenso die Eintheilung der Erziehung in Leibespflege, Verstandes-, Gemüths- und Willensbildung. Auch die Gliederung einer Schule in Classen, einer Armee in größere und kleinere Truppenkörper, oder in Infanterie, Cavallerie, Artillerie u. s. w. ist Partition.

Wie man sieht, sind bei der Partition die Bestandtheile des Begriffsgegenstandes der Eintheilungsgrund. Partitionen sind daher nur anwendbar auf solche Objecte, an denen sich eine gewisse Gliederung unterscheiden läßt, und auf Verbindungen (Systeme) von Objecten.

Uebrigens leuchtet ein, daß die Partition nicht nur den Begriffsumfang bestimmt, sondern zugleich den Begriffsinhalt verdeutlicht, da sie ja unsere Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Theile eines Ganzen hinlenkt, und die Theile eines Objectes doch Merkmale desselben sind. Daß übrigens auch die Partition in vielen Fällen nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgeführt werden könne, und daß die Haupttheile eines Ganzen sich öfters wieder in kleinere Theile zerlegen lassen, kann man sich leicht an den obigen Beispielen erläutern. In jedem Falle soll die Partition, ebenso wie die Division im engeren Wortsinne, ihrem Gegenstande angemessen sein.

---

# Dritter Abschnitt.

## Von den Urtheilen.

### A. Die unmittelbaren Urtheile.

#### §. 19. Wesen des Urtheils.

Es ist sehr schwierig, eine befriedigende Erklärung des Urtheils zu geben. Der Grund dieser Schwierigkeit liegt in der großen Mannigfaltigkeit der Urtheile. Zur vorläufigen Orientirung und Uebung betrachte man folgende Beispiele, auf welche wir uns später beziehen werden.

1. Alle Metalle sind undurchsichtige Körper. 2. Alle Körper haben Ausdehnung. 3. Jede Sonnenfinsterniß findet bei Neumond statt. 4. Jedes Parallelogramm kann durch eine Diagonale in zwei congruente Dreiecke zerlegt werden. 5. Die Astern blühen im Sommer und im Herbste. 6. Der Granit ist ein Baumaterial. 7. Die Neigungen entstehen aus Empfindungen. 8. Die Quäker schwören nicht. 9. Der Delphin ist kein Fisch. 10. Der Maulwurf ist nicht blind. 11. Kein Begriff ist angeboren. 12. Manche Krankheiten sind heilbar. 13. Einige Körper sind giftig. 14. Mehrere Planeten sind von Trabanten umkreist. 15. Viele Säugethiere können nicht schwimmen. 16. Konstantinopel hieß im Alterthume Byzanz. 17. Sokrates wollte nicht entfliehen. 18. Der Mond bewegt sich um die Erde. 19. Wenn ein Dreieck gleichseitig ist, so ist es auch gleichwinklig. 20. Wenn die Sonnenhöhe mehr als 42 Grad beträgt, so entsteht kein Regenbogen. 21. Wenn man alle Wünsche des Kindes erfüllt, so wird es eigensinnig. 22. Wo kein Kläger ist, ist kein Richter. 23. Wer nicht fortschreitet, geht

zurück. 24. So lange die Erde von der Sonne beleuchtet wird und ihre jetzige Rotation beibehält, muß der Wechsel von Tag und Nacht fortdauern. 25. Ein gerechter Richter muß, wenn er die Unschuld des Verklagten erkannt hat, ein freisprechendes Urtheil fällen. 26. Der wahre Christ kann nicht rachsüchtig sein. 27. Das Menschengeschlecht hat sich vielleicht aus einer niederen Art von Naturwesen entwickelt. 28. Es ist möglich, daß alle Fixsterne von Planeten umkreist seien. 29. Vermuthlich ist die epische Poesie die älteste aller Dichtungsarten. 30. Der Gelehrte muß nicht tugendhaft sein.

Worin stimmen nun alle diese Urtheile überein? Was ist also ihr Wesen? — Ohne Zweifel ist jedes Urtheil, subjectiv betrachtet, ein Denkact, objectiv betrachtet, ein Denkgebilde, in beiden Beziehungen eine Denkform. Wodurch unterscheidet sich aber diese Denkform von anderen?

Während jeder Begriff, mag er nun das ganze Wesen einer Objectsgruppe, oder nur eine abstracte Eigenschaft, oder irgend eine Beziehung als Inhalt haben, eine Gedankeneinheit ist, stellt sich in jedem Urtheile eine Gedankendreiheit dar. Denn ein solches kommt nur zu Stande, wenn mindestens zwei Vorstellungen gleichzeitig, aber gesondert, im Bewußtsein stehen, und wenn überdies noch das Verhältniß dieser Vorstellungen zu einander gedacht wird. Das Letztere, also das Aufeinanderbeziehen, die Verbindung oder Scheidung der neben einander im Bewußtsein stehenden Vorstellungen, ist das Wesen des Urtheils. Dasselbe ist demnach diejenige Denkform, in welcher das Verhältniß von Vorstellungen (oder Begriffen) zu einander vorgestellt wird.

### §. 20. Bestandtheile und Ausdrucksform des Urtheils.

An jedem Urtheile unterscheidet man drei Bestandtheile: das Subject, das Prädicat und die Copula. Das Subject ist diejenige Vorstellung, auf welche eine andere Vorstellung bezogen wird, das Prädicat diejenige, welche auf eine andere bezogen wird. Das Subject tritt zuerst in das Bewußtsein und eröffnet den Urtheilsact, das Prädicat kommt hinzu; aber erst durch die bewußte Beziehung des Letzteren auf das Erstere kommt das Urtheil zum Abschluß. Diese bewußte Beziehung ist die Copula; in ihr liegt

also das entscheidende Moment des Urtheils, nämlich die Entscheidung über das Verbundensein oder Getrenntsein des Subjectes und Prädicates nebst dem Grade der Gewißheit dieser Entscheidung. In den bejahenden Urtheilen wird die Copula öfters nicht durch besondere Wörter, sondern blos durch die Flexion des zum Prädicate gehörigen Verbums ausgedrückt. Man mache sich die Bestandtheile des Urtheils an obigen Beispielen deutlich.

An diesen Beispielen ist zugleich ersichtlich, daß die Prädicate alle möglichen Bestimmungen der Subjecte enthalten können: ein Sein, eine Eigenschaft, ein Thun, ein Leiden, ein Werden, einen Zweck, eine Causalität, einen Umstand der Zeit, des Ortes u. s. w.

Da übrigens öfter behauptet wird, die Subjecte und Prädicate von Urtheilen, oder doch wenigstens die Prädicate, müßten Begriffe sein, so sei bemerkt, daß das Subject sehr oft und das Prädicat bisweilen eine Einzelvorstellung ist. Man betrachte die obigen Beispiele 16, 17 und 18, außerdem Urtheile folgender Art: Dieser Strom ist die Donau, der Mann dort ist nicht dein Bruder, der Entdecker Amerika's war Columbus.

Die genaue Darstellungsform des Urtheils ist der Satz, und zwar der Aussagesatz. Ist das Subject nicht genügend bekannt, oder will man es nicht genau angeben, so bezeichnet man dasselbe mit dem Wörtchen „es,“ z. B. es regnet, schneit, blitzt, es hungert ihn u. s. w. Oft wird das ganze Urtheil nur unvollkommen (elliptisch) ausgedrückt, wie z. B. in den Ausrufen: Feuer, verloren, schwarz, alle neun u. s. w. Ja viele Urtheile werden gar nicht ausgedrückt, sondern nur gedacht. Der Denkact eben, nicht die Aussage ist das Urtheil. Der Sprachgebrauch hält diesen Unterschied fest, indem man wol von irrigen, unrichtigen, falschen Urtheilen (im Gegensatze zu den richtigen), nicht aber von lügenhaften Urtheilen redet; denn solche gibt es nicht, kann es nicht geben, weil das Denken stets von dem Erkenntnißstandpunkte des Denkenden abhängt. Wol aber gibt es lügenhafte Aussagen (im Gegensatze zu den wahren), indem oft Jemand ein Urtheil zu haben vorgibt, das er nicht hat, oder ein fremdes Urtheil als wahr hinstellt, während er seinerseits es als unrichtig betrachtet, und umgekehrt.

§. 21. Qualität, Quantität, Relation und Modalität der Urtheile.

In jedem Urtheile wird das Prädicat dem Subjecte entweder zugesprochen oder abgesprochen. Im ersten Falle heißt das Urtheil ein bejahendes (affirmatives), im anderen ein verneinendes (negatives). Man nennt die bejahende oder verneinende Beschaffenheit der Urtheile ihre Qualität. Von den im §. 19 angeführten Urtheilen sind die unter Nummer 8, 9, 10, 11, 15, 17, 20, 22, 26 und 30 verneinend, alle übrigen bejahend.

Als Subject des Urtheils kann sowol eine Einzelvorstellung als ein Begriff dienen. Im ersten Falle heißt das Urtheil ein einzelnes (singuläres, individuelles), im anderen Falle entweder ein besonderes (particuläres, specielles), oder ein allgemeines (universelles, generelles), je nachdem der Begriffsumfang nur theilweise oder ganz als Subject gesetzt wird. Von den in §. 19 angeführten Urtheilen sind Nr. 16, 17 und 18 singulär, Nummer 12, 13, 14 und 15 particulär, die übrigen universell. Man nennt den Umfang, den das Subject eines Urtheils hat, die Quantität des Urtheils. Welches sind die sprachlichen Ausdrücke für die Quantitätsverhältnisse?

Ferner spricht man von der Relation der Urtheile und meint damit die Beziehung des Prädicates auf das Subject, sofern sie entweder eine unbedingte oder eine bedingte ist. Hiernach theilt man die Urtheile ein in kategorische (voraussetzungslose, bedingungslose) und in hypothetische (bedingte, von einer Voraussetzung abhängige). Von den in §. 19 angeführten Urtheilen sind Nummer 19, 20, 21, 22, 23 und 24 hypothetisch, die übrigen kategorisch. Manche kategorische Urtheile lassen sich in hypothetische umwandeln, aber nicht alle; ebenso lassen sich manche hypothetische Urtheile in kategorische umwandeln, aber nicht alle. Man mache sich dies an den obigen Beispielen deutlich. Grundsätzlich aufheben kann man den Unterschied zwischen beiden Arten von Urtheilen nur dann, wenn man unbeachtet läßt, daß jedes Urtheil ein Denkact, nicht eine bloße Aussage ist, und wenn man sich überdies einer ganz unnatürlichen Sprechweise bedient.

Endlich unterscheidet man die Urtheile nach der Modalität in problematische, assertorische und apodiktische. Unter Modalität des Urtheils versteht man nämlich den Grad der Ge-

wißheit (Ueberzeugung), mit welchem sie gebildet werden. Ob ihnen übrigens derselbe Grad realer Giltigkeit zukomme, welchen der Denkende voraussetzt, ist noch eine andere Frage (siehe darüber §. 23 ff.). Es handelt sich zunächst nur um die Zuversichtlichkeit des Denkens. Diese kann aber entweder eine unsichere, zweifelhafte sein, auf einer bloßen Vermuthung beruhen; oder sie kann unmittelbar durch Thatsachen der Erfahrung begründet erscheinen; oder endlich, sie kann sich auf den unabänderlichen Zusammenhang der Dinge stützen. Hiernach erscheint dann eben die Wahrheit eines Urtheils entweder als möglich (problematisch), oder als wirklich (assertorisch, factisch), oder endlich als nothwendig (apodiktisch). Ausgedrückt wird die assertorische Giltigkeit eines Urtheils am bestimmtesten durch: ist, ist nicht; die problematische durch: kann sein, muß nicht sein; die apodiktische durch: muß sein, kann nicht sein. Doch wird die Modalität oft auch auf andere Weise bezeichnet. Man betrachte die in §. 19 angeführten Beispiele. Problematisch sind die Urtheile unter Nummer 27, 28, 29 und 30, apodiktisch die unter Nummer 24, 25 und 26, assertorisch alle übrigen.

### §. 22. Analytische und synthetische, einfache und zusammengesetzte Urtheile.

Neben den bisher angeführten Eintheilungen der Urtheile kommt die Unterscheidung von analytischen und synthetischen Urtheilen vor. Unter den ersteren versteht man diejenigen, deren Prädicate nichts anderes sind, als Merkmale ihrer Subjecte, unter den letzteren diejenigen, deren Prädicate etwas enthalten, das nicht schon im Subjecte selbst liegt. Analytische Urtheile werden also gewonnen durch Zergliederung eines gegebenen Begriffes, durch die Zerlegung desselben in seine Ur-Theile, synthetische durch Verbindung (Combination) von Begriffen, und zwar von Begriffen verschiedenen Inhalts. Jene heißen auch Erläuterungsurtheile, weil sie nur ein bereits vorhandenes Wissen zerlegen und aufklären, diese Erweiterungsurtheile, weil sie das Wissen vermehren. Daß z. B. in einem Dreiecke zwei Seiten zusammengenommen größer sind, als die dritte, oder daß der größten Seite der größte Winkel gegenüberliegt, wird analytisch, d. h. aus der Natur des Dreieckes selbst erkannt; der pythagoräische Lehrsatz dagegen ist ohne Zweifel

ein synthetisches Urtheil. Von den in §. 19 angeführten Urtheilen sind z. B. Nummer 1, 2, 12, 25 entschieden analytisch, Nummer 6, 9, 14, 27 entschieden synthetisch. Jedenfalls dürften alle verneinenden, sowie alle problematischen Urtheile als synthetische zu betrachten sein, nicht aber alle übrigen als analytische. Ueberhaupt ist es oft zweifelhaft, zu welcher Gattung man ein Urtheil rechnen solle. Sind z. B. die oben unter Nummer 3 und 4 angeführten Urtheile analytisch oder synthetisch? — Es wird darauf ankommen, welche Bestimmungen man schon mit dem Begriffe der Sonnenfinsterniß oder des Parallelogramms für gegeben hält, und dies wird wieder von der tieferen oder oberflächlicheren Erkenntniß des Denkenden abhängen. Dem Einen kann eine Bestimmung als synthetisch erscheinen, die der Andere blos für ein analytisches Erkenntnißelement ansieht.

Endlich unterscheidet man die einfachen Urtheile von den zusammengesetzten, wie man ja auch die einfachen Sätze von den zusammengesetzten unterscheidet. Einfach ist ein Urtheil, wenn es nur ein Subject und nur ein Prädicat hat, zusammengesetzt, wenn es mehrere Subjecte oder mehrere Prädicate hat, natürlich auch dann, wenn es mehrere Subjecte und mehrere Prädicate hat. Von den oben angeführten Urtheilen sind nur die hypothetischen (19—24) zusammengesetzt. Die wichtigsten anderen Arten von zusammengesetzten Urtheilen haben wir schon früher kennen gelernt: es sind die Erklärungen und die Eintheilungen. Die ersteren verbinden mehrere Prädicate zu einer Einheit (zum Begriff) und heißen daher conjunctive Urtheile; die letzteren zerlegen ein Ganzes in seine Theile und heißen daher divisive oder disjunctive Urtheile, je nachdem sie einfach die Coordination der Theile, oder die gegenseitige Ausschließung derselben hervorheben. Divisive Urtheile sind z. B. folgende: die Individualität ist theils angeboren, theils angebildet, die Dreiecke sind theils spitzwinklig, theils rechtwinklig, theils stumpfwinklig; disjunctive Urtheile: das Subject des Urtheils ist entweder eine Einzelvorstellung, oder ein Begriff, die Körper sind entweder fest, oder flüssig, oder gasförmig.

## B. Die Grundsätze des Urtheilens.

### §. 23. Satz der Einerleiheit.

Da das Urtheilen, wie alles Denken überhaupt, auf Erkenntniß der Wahrheit gerichtet ist, so hat man nach Regeln geforscht, durch deren Befolgung dieser Zweck erreicht werden könne. Als allgemeingiltige Regeln, als Grundsätze oder Gesetze des Denkens (Urtheilens) sind folgende vier aufgestellt worden: die Gesetze der Einerleiheit, des Widerspruches, des ausgeschlossenen Dritten und des zureichenden Grundes.

Der Satz der Einerleiheit (principium identitatis) lautet: jedes Ding ist, was es ist; man drückt ihn durch die Formel aus: A ist A. In der Mathematik wird er in der Fassung angewendet: jede Größe ist sich selbst gleich. Allgemein logisch will er sagen: jeder Begriff ist sein eigenes Prädicat, und jedem Begriffe kommt sowol sein Gattungsbegriff als jedes seiner Merkmale als Prädicat zu, folglich darf einem Begriffe weder sein Gattungsbegriff noch eines seiner Merkmale abgesprochen werden. Urtheile, in welchen Subject und Prädicat einander vollständig decken, heißen identische, z. B. Wahrheit ist Wahrheit, Mensch ist Mensch. Bezüglich der Merkmale, welche in einem Begriffe liegen, die also mit ihm einstimmig sind, nennt man dieses Denkgesetz auch den Satz der Einstimmigkeit. Auf negative Begriffsbestimmungen angewendet, heißt er der Satz der Verneinung und lautet er: kein Ding ist, was es nicht ist, oder: Merkmale, die von einem Begriffe ausgeschlossen sind, dürfen ihm nicht beigelegt werden. Da z. B. die Mineralien nicht wachsen, so urtheilte Comenius falsch, wenn er sagte: „Unter der Erde wachsen die Metalle, die Steine, die Mineralien." Entsprechend dem Satze der Verneinung sind dagegen die Urtheile: ein Kind ist kein Mann, Lüge ist nicht Wahrheit.

So einfach dieses Denkgesetz ist, so wird es doch außerordentlich oft übertreten. Nicht selten verneint man aus Vorurtheil oder Leidenschaft die augenscheinlichste Gewißheit, vertheidigt man die widersinnigsten Behauptungen, von denen manche sogar als heilige Wahrheiten gepriesen werden. Selbst die handgreiflichsten That=

sachen werden entstellt. Welcher Unsinn wuchert z. B. auf dem Felde der Politik, wo die Lüge oft geradezu Princip ist. Was wird da alles bewiesen von Staatsmännern, Rechtskundigen, Historikern und anderen Gelehrten! Ein und dasselbe ist bald die herrlichste Tugend, bald die schreiendste Schandthat, je nach Bedürfniß. Wahr ist in manchen Fällen freilich der Satz: wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht dasselbe (duo quum faciunt idem, non est idem). Es kommt viel auf Verhältnisse und Beweggründe an. Dem Kinde kann z. B. nicht alles erlaubt sein, was dem Manne erlaubt ist; was vor Jahrhunderten heilsam war, kann in der Gegenwart schädlich sein. Ueberhaupt muß man sich vor hartnäckiger Consequenzmacherei hüten, wenn man nicht gegen die realen Verhältnisse, also gegen die Wahrheit verstoßen will. Aber das Rücksichtnehmen, die sogenannte „Logik der Thatsachen" darf nicht in Willkür ausarten, d. h. nicht den Gesetzen der Vernunft und Sittlichkeit Hohn sprechen. Eigennutz, Ehrgeiz, Haß, Knechtssinn und andere Laster sind Lügenpropheten, die zu jeder Parteilichkeit bereit sind und je nach Umständen das Weiße schwarz, das Schwarze weiß nennen. Praktische Anhänger des Grundsatzes, daß der Zweck die Mittel heilige, gibt es unzählige. Daraus erklärt sich auch, warum, wie Goethe sagt, „die Vernunft so oft in der Minorität bleibt". Wer dem einfachsten Gesetze der Logik in seinen mannigfaltigen Anwendungen genügen will, muß nicht nur den Dingen auf den Grund sehen, sondern er muß auch von unwandelbarer Wahrheitsliebe beseelt sein.

### §. 24. Satz des Widerspruches. Satz des ausgeschlossenen Dritten.

Der Satz des Widerspruches (principium contradictionis) lautet: man denke nicht Widersprechendes, oder: einem und demselben Subjecte darf das nämliche Prädicat nicht zugesprochen und auch abgesprochen werden, oder: contradictorisch entgegengesetzte Urtheile können nicht beide wahr, sondern das eine oder andere muß falsch sein, und zwar folgt aus der Richtigkeit des einen die Unrichtigkeit des anderen. Dieses Denkgesetz ist offenbar eine Folgerung aus dem der Einerleiheit und insofern ohne Weiteres einleuchtend. Uebrigens unterscheidet man vom Widerspruch (dem contradictorischen Gegensatze) den Widerstreit (den conträren Gegen-

satz). Da aber der letztere stets den ersteren in sich schließt, so ist er ebenfalls unzulässig. Insofern man z. B. von einem Gegenstande behauptet, daß er gelb sei, verneint man zugleich, daß er blau sei; und in wie weit eine Handlung lobenswerth ist, in so weit kann sie nicht tadelnswerth sein. Wird einem Subjecte ein mit seinem Wesen unvereinbares Prädicat beigelegt, so entsteht in ihm selbst ein Widerspruch, ein innerer Widerspruch (eine contradictio in adjecto), z. B. ein schiefwinkliges Quadrat, eine planlose Methode, das abwartende (expectative) Heilverfahren. „Als nun der Blinde den Hasen sah auf grüner Wiese grasen, da rief der Stumme dem Tauben zu, und der Lahme erhaschte den Hasen."

Ueber das Gesetz des Widerspruches ist aber zu bemerken, daß es nur gilt, wenn das Subject eines Urtheils vollkommen bestimmt ist und in Bezug auf entgegengesetzte Prädicate in ganz gleichem Sinne gefaßt wird. Lassen sich aber an einem Gegenstande verschiedene Theile unterscheiden, oder nimmt man ein Wort in verschiedenem Sinne, so sind auch widersprechende und widerstreitende Prädicate zulässig. Ein Verklagter z. B. kann in einer Beziehung schuldig, in anderer Beziehung nicht schuldig, ein Schüler kann in einem Fache fleißig, in einem anderen faul, ein Mensch in einem Punkte tugendhaft, im anderen lasterhaft, eine und dieselbe Blume kann gelb und auch blau sein; der Körper im physischen Sinne ist schwer, im mathematischen Sinne nicht, die Individualität ist theils angeboren, theils angebildet, die Cultur theils heilsam, theils verderblich, das Feuer theils nützlich, theils schädlich (s. Schiller's Glocke).

Der Satz des ausgeschlossenen Dritten (principium exclusi tertii) besagt: über ein und dasselbe Subject läßt sich außer irgend einem bejahenden oder dem ihm contradictorisch entgegengesetzten Urtheile nicht ein drittes fällen, mit anderen Worten: zwischen contradictorischen Gegensätzen gibt es keine Vermittelung; vielmehr ist von contradictorisch entgegengesetzten Urtheilen stets das eine wahr und das andere falsch, sie können nicht beide falsch sein, und eben deshalb kann nicht irgend ein drittes stattfinden. Die Richtigkeit dieses Gesetzes folgt aus dem Umstande, daß mit zwei contradictorisch entgegengesetzten Bestimmungen stets die Gesammtheit alles Denkbaren erschöpft ist, folglich jedes Subject einer

dieser Bestimmungen unterliegen muß, und daß also nichts mehr zu denken übrig bleibt. Nur muß auch hier das zu beurtheilende Subject genau bestimmt sein und immer in gleichem Sinne gefaßt werden. Zwei conträr entgegengesetzte Urtheile aber schließen nicht immer ein drittes Urtheil aus; denn sie können beide falsch sein. Behauptet man z. B. von einem bestimmten Begriffe einerseits, er sei angeboren, anderseits er sei aus Sinneswahrnehmungen entstanden, so sind beide Urtheile falsch, wenn der betreffende Begriff aus der inneren Wahrnehmung hervorgegangen ist; sagen die Einen: der Mensch ist von Natur gut, die Anderen: der Mensch ist von Natur böse, so irren beide Parteien, da dem neugeborenen Kinde dasjenige noch fehlt, was der sittlichen Beurtheilung unterliegt, nämlich Einsicht und Absicht, mit einem Worte der Wille.

### §. 25. Satz des zureichenden Grundes.

Die umfassendste Denkregel ist der Satz des zureichenden Grundes (principium rationis sufficientis). Er besagt: jedes Urtheil muß einen Grund haben, man soll nicht ohne Grund urtheilen. Wonach soll sich aber das Urtheilen richten? — Nach dem, was wirklich ist und geschieht, also nach dem Wesen und den Verhältnissen der Dinge, nach den Bedingungen und Gesetzen des Geschehens. Nun kann Alles, was ist und geschieht, entweder unmittelbar, d. h. durch Wahrnehmungen, oder mittelbar, d. h. durch Folgerungen und Schlüsse erkannt werden. Für den ersten Fall lautet die obige Regel: urtheile gemäß den Thatsachen der Erfahrung, für den andern: urtheile gemäß den Gründen des Seins und Geschehens. Den ersten Fall haben wir bereits bei Betrachtung des Satzes der Einerleiheit vor Augen gehabt, auch kommen wir am Schlusse nochmals auf ihn zurück; erörtern wir jetzt den Satz des zureichenden Grundes in Bezug auf die abgeleiteten Urtheile.

Ein Wissen, durch welches ein anderes Wissen verbürgt wird, heißt Erkenntnißgrund; ein Sein oder Geschehen, aus welchem ein anderes Sein oder Geschehen hervorgeht, heißt Realgrund (auch Ursache). Daher kann man den Satz des zureichenden Grundes auch so formuliren: der Zusammenhang unserer Gedanken soll dem ursächlichen Zusammenhange der Wirklichkeit entsprechen. Aus Nichts

wird Nichts, Alles muß eine Ursache haben. Ist nun durch ein Sein oder Geschehen ein anderes Sein oder Geschehen vollständig bestimmt, so sind wir zu einem apodiktischen Urtheile berechtigt. Man vergleiche die Beispiele 20, 24, 25 und 26 in §. 19. Eben so dürfen wir mit absoluter Sicherheit behaupten, daß zu Ostern immer abnehmender Mond ist, daß bei jeder Mondfinsterniß Vollmond, bei jeder Sonnenfinsterniß Neumond ist — warum? — Die Bewegungen unseres Planetensystems ferner sind bestimmt durch die Attraction, durch die Massen und die Entfernungen der einzelnen Glieder desselben. Da nun der französische Astronom Leverrier fand, daß aus den Verhältnissen aller bekannten Planeten die Bahn des Uranus nicht erklärlich sei, so urtheilte er mit zureichendem Grunde, es müsse an einer bestimmten Stelle unseres Sonnensystems noch ein anderer (unbekannter) Planet vorhanden sein, und in der That verhielt sich die Sache so (Entdeckung des Neptun 1846). Da ferner der Bestand des menschlichen Organismus von gewissen Bedingungen abhängt, so kann der Arzt bisweilen einen bevorstehenden Todesfall mit Sicherheit voraussagen, oder auch (etwa vor Gericht) das Gutachten abgeben, daß durch bestimmte Thatsachen ein Todesfall eingetreten sein müsse. Andere Beispiele apodiktischer Gewißheit lassen sich leicht aus der Elementarmathematik anführen. In Betreff der geistigen Welt erinnern wir noch an die oben gegebene Auseinandersetzung über das Wesen des Urtheiles, woraus sich mit voller Gewißheit ergibt: kein Urtheil kann lügenhaft sein; ferner an den Willen (Charakter) als Ursache des bewußten und freien Handelns, auf welches Verhältniß Jesus den bekannten Ausspruch stützt: Ein guter Baum kann nicht schlechte Früchte bringen, und ein schlechter Baum kann nicht gute Früchte bringen, sowie Schiller den Ausspruch: Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.

Ist dagegen ein Sein oder Geschehen durch ein anderes Sein oder Geschehen weder vollständig bestimmt noch ausgeschlossen, so läßt sich nur ein problematisches Urtheil fällen; wie nahe dasselbe der Gewißheit kommen möge, hängt von der Tragweite seiner Gründe ab. Man betrachte die Beispiele 27, 28, 29 und 30 in §. 19. Ganz gegen den natürlichen Zusammenhang der Dinge und daher falsch urtheilte Comenius, wenn er sagte: „Der Wind unter der

Erde erreget ein Erdbeben. Aus schwefeligem Dampfe entstehet der Donner, welcher, wenn er aus der Wolke bricht, mit einem Blitz krachet und wetterstrahlet." Eben so falsch ist es, wenn man aus dem Vorhandensein der menschlichen Begriffe das Urtheil ableitet, daß sie angeboren seien; oder wenn man aus dem Umstande, daß der Eid dem Streit ein Ende macht, die Behauptung rechtfertigen will, er sei sittlich erlaubt (resp. christlich); oder wenn man aus der schädlichen Anwendung einer Sache die Schädlichkeit der Sache selbst folgert, wogegen mit Recht behauptet wird: der Mißbrauch hebt den Gebrauch nicht auf (abusus non tollit usum). Häufig greifen auch die Aerzte fehl, indem sie ohne zureichenden Grund, d. h. aus blos einigen von vielen Bedingungen eines Geschehens, schon die Gewißheit des Geschehens behaupten, und die Juristen, indem sie auf bloße Verdachtsgründe (Indicien) einen bündigen Schuldbeweis stützen. Wenn sich dann nachträglich durch Thatsachen (also mit assertorischer Gewißheit) das Gegentheil herausstellt, so ist der Beweis geliefert, daß man eine bloße Wahrscheinlichkeit für Gewißheit gehalten, also ein unrichtiges Urtheil gefällt hat. Und eine derartige Uebereilung läßt sich nicht rechtfertigen durch Berufung auf specielle Normen einer Fachwissenschaft. Denn der gesunde Menschenverstand wird immer Recht behalten, wenn er behauptet: was nicht wahr ist, kann man nicht als wahr beweisen. Man muß also vorsichtig sein und in jedem Falle wol erwägen, wie weit die Gründe eines Urtheils reichen, ob sie ein apodiktisches oder nur ein problematisches Urtheil rechtfertigen. Nicht selten werden, sowol über physische als über geistige Dinge, sehr schwankende Theorien mit dem Anscheine unfehlbarer Wissenschaft aufgestellt und mit abergläubischer Zuversicht als unumstößliche Wahrheiten betrachtet.

In Bezug auf das gesammte unmittelbare und mittelbare Erkennen gilt die methodische Regel: verschaffe dir über alle Gegenstände, welche du beurtheilen willst, eine vollkommene Sachkenntniß. Man verfahre genau und gründlich, nicht flüchtig und oberflächlich im Beobachten der Außen- und Innenwelt, man hüte sich vor Sinnestäuschungen und Einbildungen, färbe nicht die Wirklichkeit durch persönliche Stimmungen und Neigungen. Da aber kein Mensch alle Dinge durch eigene Wahrnehmung kennen lernen kann, sondern ein Jeder Vieles auf Treue und Glauben hinnehmen muß,

so sei man auch vorsichtig bezüglich der Quellen, aus welchen man schöpft; nicht jedes Gerücht, nicht jede Erzählung, nicht jede angebliche Beobachtung, nicht jedes Zeitungsblatt oder Buch verdient unbedingten Glauben; nicht selten werden Irrthümer, Vorurtheile, selbst Lügen als feststehende Thatsachen berichtet. Hat man aber das Erkenntnißmaterial gehörig gesichtet, so sei man auch behutsam in der Verknüpfung desselben. Man meide jede Uebereilung in der Bildung wie in der Annahme von Urtheilen. Vorurtheile des Standes, der Nation, der Confession, des Autoritätsglaubens machen blind gegen die offenbarsten Thatsachen, pflanzen sich als verjährter Wahn fort und erzeugen öfters förmliche Geistesepidemieen in ganzen Völkern oder Gesellschaftsclassen. Immer bewahre man sich also die Selbstständigkeit im Prüfen der Thatsachen, die Selbstthätigkeit im Bilden der Urtheile. Man lasse sich nicht gefangen nehmen durch die fertig überlieferte Lehrmeinung eines Einzelnen oder einer Partei; man schwöre nicht zu irgend einer Secte, die ihre Denkfaulheit oder Unfähigkeit durch Berufung auf ihr Oberhaupt deckt und selbstständige Geister schmäht und verfolgt. Das ist zwar bequem, oft auch vortheilhaft, jedenfalls aber der Würde des Menschen zuwider. Trefflich geschildert hat dieses Verfahren Goethe in seinem Faust, wo er den Teufel sprechen läßt: „Am besten ist's auch hier, wenn ihr nur Einen hört und auf des Meisters Worte schwört. Im Ganzen — haltet euch an Worte! Dann geht ihr durch die sich're Pforte zum Tempel der Gewißheit ein."

---

## C. Von den mittelbaren Urtheilen (Folgerungen).

### §. 26. Aenderung der Qualität und Modalität der Urtheile.

Ein Urtheil, welches nicht unmittelbar aus dem Wesen oder den Verhältnissen eines bestimmten Erkenntnißgegenstandes gefunden, sondern erst aus einem anderen Urtheile abgeleitet wird, heißt ein mittelbares Urtheil oder eine Folgerung. In wie weit Folgerungen möglich oder zulässig seien, ergibt sich im Allgemeinen aus den

soeben dargestellten Grundsätzen des Urtheilens. Vier Arten der Folgerung heben wir wegen ihrer Wichtigkeit besonders hervor.

Erstens kann aus einem allgemeinen Urtheile ein gleichgeltendes (äquipollentes) Urtheil gewonnen werden, wenn man die Qualität sowol des Subjectes als auch des Prädicates ändert. So ergeben sich aus den Urtheilen 1—4 in §. 19 die folgenden: kein Metall ist ein durchsichtiger Körper; kein Körper ist ohne Ausdehnung; keine Sonnenfinsterniß findet statt, wenn nicht Neumond ist; kein Parallelogramm kann durch eine Diagonale in ungleiche Dreiecke zerlegt werden. Ebenso ergibt sich aus Nummer 11: alle Begriffe sind nicht angeboren, und aus dem Urtheile: keine Oxydation geschieht ohne Verbrauch von Sauerstoff, folgt: bei jeder Oxydation wird Sauerstoff verbraucht.

Ebenso kann man die Modalität eines gegebenen Urtheils ändern und hierdurch ergibt sich aus jedem assertorischen Urtheile ein problematisches und aus jedem apodiktischen ein assertorisches. Denn mit der umfassenderen Gewißheit ist auch die minder umfassende gegeben, also: was thatsächlich ist, das ist auch möglich, was sein muß, das ist auch wirklich, und was nicht sein kann, das ist nicht (ab esse ad posse valet consequentia, ab oportere ad esse valet consequentia). Man mache sich den ersten Fall an den Beispielen 12, 13, 14 und 15, den anderen an den Beispielen 24, 25 und 26 (in §. 19) klar. Wer also durch ein apodiktisches Urtheil das entgegengesetzte problematische ausschließt, ist widerlegt, wenn ein für nothwendig erklärtes Factum nicht eintritt, oder wenn ein für unmöglich erklärtes Factum sich als wirklich erweist. Sagt z. B. Jemand: unsere Stadt kann nicht abbrennen, unsere Armee kann nicht besiegt werden, oder: alle Säugethiere müssen auf dem Festlande leben, zu einer bestimmten Zeit muß ein Krieg entstehen — welche problematischen Urtheile verneint er, und durch welche Thatsachen kann er widerlegt werden?

Klar ist übrigens, daß jedes problematische Urtheil ein anderes problematisches Urtheil von entgegengesetzter Qualität zuläßt, wie aus den Beispielen 27, 28, 29 und 30 ersichtlich ist.

### §. 27. Umkehrung der Urtheile.

Zweitens kann die Umkehrung (Conversion) eines Urtheils zu einer Folgerung führen. Ein Urtheil umkehren heißt:

sein Prädicat zum Subjecte und sein Subject zum Prädicate machen, jedoch ohne die Qualität zu ändern. Von dieser logischen Umkehrung ist die blos grammatische zu unterscheiden (Inversion), welche nur eine Aenderung der Wortfolge ist. — Durch die logische Umkehrung ergeben sich z. B. aus folgenden Urtheilen: alle Metalle sind undurchsichtige Körper, jede Tugend harmonirt mit der sittlichen Ueberzeugung, immer, wenn eine Sonnenfinsterniß stattfindet, ist Neumond, immer, wenn die Blattern ausbrechen, ist Fieber vorhanden, die neuen Urtheile: manche undurchsichtige Körper sind Metalle, manches mit der sittlichen Ueberzeugung Harmonirende ist eine Tugend, bisweilen, wenn Neumond ist, findet auch Sonnenfinsterniß statt, bisweilen, wenn Fieber vorhanden ist, brechen die Blattern aus. Als Regel gilt: durch Umkehrung eines allgemein bejahenden Urtheils, sei es kategorisch oder hypothetisch, läßt sich stets ein besonders bejahendes folgern, ein allgemeines nur dann, wenn Subject und Prädicat des gegebenen Urtheils den nämlichen Umfang haben. In letzterer Beziehung betrachte man die Urtheile 19 und 24 in §. 19, welche Folgerungen ergeben sich durch Umkehrung derselben? — Rein umkehren lassen sich auch alle richtig gebildeten Erklärungen und Eintheilungen. — Aus einem besonders bejahenden Urtheile folgt durch Umkehrung entweder ebenfalls ein besonderes, oder auch ein allgemeines. Es seien folgende Urtheile gegeben: einige Parallelogramme sind regelmäßige Figuren; manche Genies sind lasterhafte Menschen; bisweilen, wenn nasse Witterung ist, steigen die Kornpreise; oft, wenn es regnet, ist Westwind — welche Folgerungen lassen sich aus denselben ziehen? — Mit welcher Quantität lassen sich aber die Urtheile 12, 13 und 14 in §. 19 umkehren? — Ein allgemein verneinendes Urtheil ergibt durch Umkehrung ein eben solches. Man habe z. B. die Urtheile: kein rechtwinkliges Dreieck ist gleichseitig, keine Tugend ist angeboren, niemals, wenn Vollmond ist, findet eine Sonnenfinsterniß statt, niemals, wenn die Sonnenhöhe mehr als 42 Grad beträgt, entsteht ein Regenbogen — wie lassen sich diese Urtheile umkehren?

Endlich lassen sich manche Urtheile auf Grund der Wechselbeziehung zweier Begriffe umkehren. Wenn z. B. Aristoteles der Lehrer Alexander's war, so war Alexander der Schüler des Aristoteles; wenn der Wille die Ursache der bewußten und absicht-

lichen Handlungen ist, so sind die bewußten und absichtlichen Handlungen die Wirkung des Willens; wenn die Kirche die Mutter der Schule ist, so ist die Schule die Tochter der Kirche, und wenn die Kirche nicht die Mutter der Schule ist, so ist die Schule auch nicht die Tochter der Kirche.

### §. 28. Entgegenstellung und Unterordnung.

Drittens können Folgerungen gewonnen werden durch Entgegenstellung (Contraposition), d. h. durch Umkehrung eines Urtheils mit Veränderung seiner Qualität. Dieses Verfahren ergibt z. B. aus den Urtheilen 1, 4, 8, 19, 20, 21, 23, 25 und 26 (§. 19) die Folgerungen: Körper, die durchsichtig sind, sind keine Metalle; Vierecke, die durch eine Diagonale in ungleiche Dreiecke zerlegt werden, sind keine Parallelogramme; wer schwört, ist kein Quäker; wenn ein Dreieck nicht gleichwinkelig ist, so ist es auch nicht gleichseitig; wenn ein Regenbogen entsteht, beträgt die Sonnenhöhe nicht mehr als 42 Grad; wenn das Kind nicht eigensinnig werden soll, so darf man nicht alle seine Wünsche erfüllen; wer nicht zurückgehen will, muß fortschreiten; ein Richter, welcher bei nachgewiesener Unschuld nicht ein freisprechendes Urtheil fällt, ist nicht gerecht; der Rachsüchtige ist kein wahrer Christ.

Viertens ergibt sich aus der Wahrheit jedes allgemeinen Urtheils, sei es bejahend oder verneinend, die Wahrheit der ihm untergeordneten besonderen und einzelnen Urtheile. Denn was von der ganzen Sphäre eines Begriffes gilt, gilt auch von jedem Theile und jedem Gliede dieser Sphäre; und was von der ganzen Sphäre eines Begriffes nicht gilt, gilt auch nicht von einem Theile oder einem Gliede dieser Sphäre (quidquid de omnibus valet, valet etiam de quibusdam et singulis, quidquid de nullo valet, nec de quibusdam nec de singulis valet). Alle Säugethiere athmen durch Lungen, folglich auch die Wale, folglich auch der Delphin; kein Begriff ist angeboren, folglich auch die Kategorieen nicht, folglich auch der Raumbegriff nicht. Man nennt diese Art des mittelbaren Urtheilens Folgerung durch Unterordnung (Subalternation). Es ist aber klar, daß diese Folgerungsweise immer nur unter der Bedingung zulässig ist, daß dem Subject des gefolgerten Urtheils das Subject des gegebenen Urtheils als

Prädicat zukomme, daß also z. B. die Wale Säugethiere, die Kategorieen Begriffe seien. Und demnach läuft in der That jede Folgerung durch Subalternation auf einen förmlichen Schluß hinaus, dessen Wesen uns demnächst beschäftigen wird.

Kehrt man das Verhältniß um, so ergibt sich die Regel: aus der Ungiltigkeit des einzelnen oder besonderen Urtheils, sei es bejahend oder verneinend, folgt die Ungiltigkeit des ihm übergeordneten allgemeinen Urtheils. Wenn z. B. eine einzige Art von Säugethieren nicht auf dem Festlande lebt, so darf man nicht behaupten: alle Säugethiere leben auf dem Festlande, und wenn manche Menschen in voller Uebereinstimmung mit ihrer sittlichen Ueberzeugung thörichte und schändliche Dinge begehen, so darf man nicht behaupten: jede Handlung, die mit der sittlichen Ueberzeugung harmonirt, ist tugendhaft. Uebrigens setzt auch der hier vorliegende Gedankengang vom Besonderen zum Allgemeinen außer dem gegebenen Urtheile noch ein vermittelndes (wenn auch verschwiegenes) Urtheil voraus. Klar ist endlich, daß ein besonderes Urtheil gelten kann, wenn auch das ihm entsprechende allgemeine nicht gilt. Wenn es auch nicht wahr ist, daß alle Begriffe aus Sinneswahrnehmungen entspringen, so haben doch manche Begriffe diesen Ursprung; und wenn auch das Urtheil falsch ist: kein Säugethier kann im Wasser leben, so ist doch das Urtheil richtig: viele Säugethiere können nicht im Wasser leben.

# Vierter Abschnitt.

## Von den Schlüssen.

§. 29. Beispiele.

1. Jeder Körper wird durch die Wärme ausgedehnt; die Eisenbahnschienen sind Körper; also werden die Eisenbahnschienen durch die Wärme ausgedehnt. 2. Die Wale sind Säugethiere; die Säugethiere athmen durch Lungen; also athmen die Wale durch Lungen. 3. Kein Mensch ist anbetungswürdig; alle Könige sind Menschen; also ist kein König anbetungswürdig. 4. Wissenschaftliche Ueberzeugungen sind vom Willen unabhängig; was vom Willen unabhängig ist, läßt sich nicht durch Strafgesetze erzwingen; also lassen sich wissenschaftliche Ueberzeugungen nicht durch Strafgesetze erzwingen. 5. Alle Unterdrücker der öffentlichen Meinung versündigen sich an der Menschenwürde; manche Regenten sind Unterdrücker der öffentlichen Meinung; also versündigen sich manche Regenten an der Menschenwürde. 6. Manche Elemente sind Gase; alle Gase sind leichter als Wasser; also sind manche Elemente leichter als Wasser. 7. Kein Säugethier hat kaltes Blut; manche Seethiere sind Säugethiere; also haben manche Seethiere kein kaltes Blut. 8. Manche fromme Männer waren grausam; kein Grausamer ist ein wahrer Christ; also waren manche fromme Männer keine wahren Christen. 9. Kein eitler Wahn wird von allen Vernünftigen in Ehren gehalten; die sittlichen Grundsätze werden von allen Vernünftigen in Ehren gehalten; also sind die sittlichen Grundsätze kein eitler Wahn. 10. Jeder Kreis hat lauter gleiche Durchmesser;

keine Planetenbahn hat lauter gleiche Durchmesser; also sind die Planetenbahnen keine Kreise. 11. Keine Wahrheit steht mit unbestreitbaren Thatsachen im Widerspruche; manche weitverbreitete Meinung steht mit unbestreitbaren Thatsachen im Widerspruche; also ist manche weitverbreitete Meinung keine Wahrheit. 12. Alle Schlüsse entspringen aus Urtheilen; alle Schlüsse sind Denkacte; also entspringen manche Denkacte aus Urtheilen. 13. Die Romane sind Dichtungen; die Romane werden nicht in Versen abgefaßt; also werden manche Dichtungen nicht in Versen abgefaßt. 14. Manche Eidechsen gebären lebendige Junge; alle Eidechsen sind Reptilien: also gebären manche Reptilien lebendige Junge.

### §. 30. Wesen des Schlusses.

Die sämmtlichen soeben angeführten Denkgebilde sind Schlüsse. Was ist ihnen allen gemeinsam, was ist also ihr Wesen? — Der Schluß (Syllogismus) ist die Ableitung eines Urtheiles aus zwei gegebenen Urtheilen. Die gegebenen Urtheile, sofern sie ein neues vermitteln, heißen die Vordersätze (Prämissen); das aus ihnen abgeleitete heißt der Schlußsatz (die conclusio). Die beiden Prämissen enthalten zusammen nicht mehr und nicht weniger als drei Hauptbestandtheile: einer derselben wird das Subject des Schlußsatzes und heißt der Unterbegriff (terminus minor); der andere wird das Prädicat des Schlußsatzes und heißt der Oberbegriff (terminus major); der dritte, welcher in beiden Vordersätzen vorkommt, in den Schlußsatz aber *nicht* eingeht, heißt der Mittelbegriff (terminus medius). Der letztere hat den Zweck, das Verhältniß zwischen Ober- und Unterbegriff deutlich zu machen und dadurch den Schlußsatz zu *vermitteln*, daher sein Name. Derjenige Vordersatz, in welchem das Subject des Schlußsatzes vorkommt, heißt Untersatz (propositio minor); derjenige, in welchem das Prädicat des Schlußsatzes vorkommt, der Obersatz (propositio major). Die *Stellung* der beiden Vordersätze ist gleichgiltig: sowol der Obersatz als auch der Untersatz kann den ersten Platz erhalten.

Veranschaulichen wir uns diese Verhältnisse an einigen der gegebenen Beispiele. In Nummer 1 ist der Oberbegriff: Ausdehbarkeit durch die Wärme, der Unterbegriff: Eisenbahnschienen, der Mittelbegriff: Körper. Der letztere enthält den Oberbegriff als

Merkmal in sich und umfaßt den Unterbegriff als eine seiner Arten; da nun jede Art das Wesen ihrer Gattung hat, so muß dem Unterbegriff dasselbe Merkmal zukommen, das dem Mittelbegriff zukommt, nämlich der Oberbegriff, und somit ist der Schlußsatz durch den Mittelbegriff begründet. Der Obersatz steht hier voran. In Nummer 2 steht der Untersatz voran. Hier ist Wal der Unterbegriff, Säugethier der Mittelbegriff, durch Lungen athmen (Lungenathmung) der Oberbegriff. Der Mittelbegriff spielt dieselbe Rolle, wie im ersten Beispiele. In Nummer 10 ist Kreis Oberbegriff, Gleichheit der Durchmesser Mittelbegriff, Planetenbahn Unterbegriff. Da nun der Unterbegriff nicht den Mittelbegriff als Merkmal enthält, so kann er auch nicht eine Art des Oberbegriffes sein, der ja den Mittelbegriff als Merkmal enthält. Der Mittelbegriff verursacht hier die Trennung des Oberbegriffes vom Unterbegriff, führt also ein verneinendes Urtheil herbei. In Nummer 13 ist Roman Mittelbegriff, Dichtung Unterbegriff, in Versen abgefaßt (Versform) Oberbegriff. Da nun der Mittelbegriff im Umfange des Unterbegriffes, aber außer dem Umfange des Oberbegriffes liegt, so muß mindestens derjenige Theil des Unterbegriffes, welcher sich mit dem Mittelbegriffe deckt, außerhalb der Sphäre des Oberbegriffes liegen, d. h. das Urtheil muß ein besonders verneinendes werden.

### §. 31. Gattungen und Arten des Schlusses.

Aus dem Obigen erhellt, welche entscheidende Wichtigkeit in jedem Schlusse der Mittelbegriff hat. Er spielt im Schlusse dieselbe Rolle, wie die Copula im Urtheile; man könnte ihn die Copula des Schlusses nennen. Je nach der Stellung nun, welche der Mittelbegriff in den beiden Prämissen einnimmt, unterscheidet man drei Hauptclassen des Schlusses. Der Mittelbegriff kann nämlich entweder in dem einen Vordersatze Subject und im andern Prädicat, oder er kann in beiden Prämissen Prädicat, oder endlich in beiden Prämissen Subject sein. Man nennt die hierdurch entstehenden Hauptclassen oder Gattungen des Schlusses die Schlußfiguren und stellt sie auf folgende Weise dar:

| 1) | 2) | 3) |
|---|---|---|
| MP | PM | MP |
| SM | SM | MS |
| SP | SP | SP |

P bedeutet den Oberbegriff, M den Mittelbegriff, S den Unterbegriff.

Die erste Figur ist hier so gefaßt, daß der Mittelbegriff Subject des Obersatzes und Prädicat des Untersatzes ist. Allerdings kann auch das umgekehrte Verhältniß stattfinden; es ist aber von geringer Bedeutung, und wir übergehen es daher. Von den obigen Beispielen gehören die 8 ersten zur ersten Figur, die 3 folgenden zur zweiten, die 3 letzten zur dritten.

Man wird bemerken, daß innerhalb jeder Hauptclasse (Figur) des Schlusses wiederum mehrfache Unterschiede stattfinden, daß also jede Schlußgattung mehrere Schlußarten (modi) hat. Dies kommt daher, daß die Vordersätze sowol eine verschiedene Qualität als auch eine verschiedene Quantität haben können. Man bezeichnet nun in der Logik ein allgemein bejahendes Urtheil mit dem Buchstaben a, ein allgemein verneinendes mit dem Buchstaben e, ein besonders bejahendes mit dem Buchstaben i, ein besonders verneinendes endlich mit dem Buchstaben o. Demnach lassen sich die oben (§. 29) gegebenen Beispiele durch folgende Formeln darstellen:

| 1) | 2) | 3) | 4) |
|---|---|---|---|
| M a P | S a M | M e P | S a M |
| S a M | M a P | S a M | M e P |
| S a P | S a P | S e P | S e P |

| 5) | 6) | 7) | 8) |
|---|---|---|---|
| M a P | S i M | M e P | S i M |
| S i M | M a P | S i M | M e P |
| S i P | S i P | S o P | S o P |

| 9) | 10) | 11) | 12) |
|---|---|---|---|
| P e M | P a M | P e M | M a P |
| S a M | S e M | S i M | M a S |
| S e P | S e P | S o P | S i P |

| 13) | 14) |
|---|---|
| M a S | M i P |
| M e P | M a S |
| S o P | S i P |

Man hat nun, um dem Gedächtniß zu Hilfe zu kommen, jeder Schlußart (jedem modus) einen besonderen Namen gegeben: z. B. Barbara (1), Celarent (3), Darii (5), Ferio (7). „Es verlohnt sich jedoch nicht der Mühe, diese Theorie weiter zu entwickeln, da sie auf einer unrichtigen Ansicht von den Figuren beruht und von keinem wesentlichen Nutzen für das Denken oder Schließen ist.

Vielmehr verwandelt sie dasselbe in einen geistlosen Mechanismus; weshalb man auch in den Schulen der Jesuiten fleißig davon Gebrauch machte, um, wie man sagte, die Schüler in der Reduction der Schlüsse zu üben, eigentlich aber, um ihren Geist an ein mechanisches Denken und dadurch wieder an ein blindes Glauben und an einen ebenso blinden Gehorsam zu gewöhnen" (Krug).

§. 32. Gesetze der Schlußbildung.

Man sieht, daß in jedem der obigen Beispiele wenigstens ein Vordersatz bejahend und wenigstens ein Vordersatz allgemein ist. Aus zwei verneinenden oder aus zwei besonderen Urtheilen läßt sich nämlich kein sicherer, sondern höchstens ein problematischer Schlußsatz ableiten. Hat man z. B. nur die Urtheile: die Eidechsen sind keine Fische, und die Fische athmen nicht durch Lungen, so bleibt es zweifelhaft, ob die Eidechsen durch Lungen athmen oder nicht; und aus den Sätzen: manche Körper sind gasförmig, manche Körper sind giftig, folgt nur: es kann sein, daß es giftige Gase, oder gasförmige Gifte gibt.

Ferner sieht man, daß, wie schon oben bemerkt worden ist, die beiden Prämissen zusammen immer nur drei Bestandtheile haben: käme dazu noch eine vierte Vorstellung, so wäre ebenfalls ein sicherer Schluß unmöglich, weil dann kein Mittelbegriff vorhanden sein könnte. Allerdings sind folgende Schlüsse richtig: Alle Fische haben kaltes Blut, die Delphine haben warmes Blut, also sind sie keine Fische; jede Tugend ist löblich, der Geiz ist tadelnswerth, also ist er keine Tugend. Aber in solchen Schlüssen haben die Prämissen nur scheinbar vier Bestandtheile, indem einer derselben blos die Verneinung eines andern ist. „Die Delphine haben warmes Blut," „der Geiz ist tadelnswerth," heißt in den angeführten Schlüssen nicht mehr und nicht weniger als: die Delphine haben kein kaltes Blut, der Geiz ist nicht löblich.

Ueber die Qualität und Quantität des Schlußsatzes gelten folgende Regeln: sind beide Vordersätze bejahend, so ist es auch der Schlußsatz (Nummer 1, 2, 5, 6, 12, 14); ist ein Vordersatz verneinend, so ist es auch der Schlußsatz (Nummer 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13); sind beide Vordersätze allgemein, so ist der Schlußsatz entweder ein allgemeiner (Nummer 1, 2, 3, 4, 9, 10), oder ein

besonderer (Nummer 12, 13); ist ein Vordersatz ein besonderer, so ist es auch der Schlußsatz (Nummer 5, 6, 7, 8, 11, 14).

### §. 33. Hypothetische Schlüsse, vermischte Schlüsse.

Die bisher betrachteten Schlüsse heißen kategorische, weil sowol ihre Vordersätze als auch ihre Schlußsätze kategorische Urtheile sind. Man kann aber auch aus hypothetischen Prämissen einen Schlußsatz gewinnen, der dann ebenfalls hypothetisch ist. Zwei Beispiele mögen dies deutlich machen. Wenn im Sommer anhaltende Nässe ist, so gedeihen die Feldfrüchte nicht; wenn die Feldfrüchte nicht gedeihen, so entsteht Theuerung; also: wenn im Sommer anhaltende Nässe ist, so entsteht Theuerung. Wenn es keinen gesicherten Rechtszustand gibt, so kann das Volkswol nicht gedeihen; wenn die Staatsgesetze nicht befolgt werden, gibt es keinen gesicherten Rechtszustand; also: wenn die Staatsgesetze nicht befolgt werden, kann das Volkswol nicht gedeihen.

Es kann aber auch von den Vordersätzen einer hypothetisch, der andere kategorisch sein. Bejaht die kategorische Prämisse den in der hypothetischen vorausgesetzten Grund (der ebensowol ein Erkenntniß-, als ein Realgrund sein kann), so entsteht ein bejahender kategorischer Schlussatz (setzende Schußweise, modus ponens); verneint die kategorische Prämisse die in der hypothetischen vorausgesetzte Folge, so entsteht ein verneinender kategorischer Schlußsatz (aufhebende Schlußweise, modus tollens). Man betrachte folgende Beispiele. Wenn im Wasser Metalle oxydiren, so muß es Sauerstoff enthalten; nun oxydiren in der That im Wasser Metalle, also enthält das Wasser Sauerstoff. Columbus dachte: Wenn die Erde kugelförmig ist, so kann ich von Spanien aus auch in westlicher Richtung nach Indien gelangen; nun ist allerdings die Erde kugelförmig; also konnte Culumbus von Spanien aus auch in westlicher Richtung nach Indien gelangen. Wenn die Perser zur Zeit Alexander's Patriotismus gehabt hätten, so würden sie ihr Vaterland tapfer vertheidigt haben; nun haben sie aber ihr Vaterland nicht tapfer vertheidigt: also hatten sie keinen Patriotismus. Wenn die Republik eine schlechte Staatsform wäre, so müßte sie dem öffentlichen Wole nachtheilig sein; die Republik ist aber dem öffentlichen Wole nicht nachtheilig; also ist sie keine schlechte Staatsform.

Auch conjunctive und disjunctive Urtheile können als Vordersätze von Schlüssen verwendet werden, wie folgende Beispiele zeigen. Alle Körper sind entweder fest oder flüssig oder luftförmig; sowol die festen, als die flüssigen, als die luftförmigen Körper sind schwer; also sind alle Körper schwer. Alle Europäer sind entweder Kaukasier oder Mongolen; die Ungarn sind nicht Kaukasier; also sind sie Mongolen. Alle Begriffe sind entweder angeboren oder aus Sinneswahrnehmungen, oder aus inneren Anschauungen entstanden; alle psychologischen Begriffe sind aus inneren Anschauungen entstanden; also sind sie weder angeboren, noch aus Sinneswahrnehmungen entstanden.

Noch betrachte man folgende Schlüsse. Wenn die Volksaufklärung verwerflich wäre, so müßte sie entweder Unsittlichkeit oder Unglück herbeiführen; Beides ist nicht der Fall; also ist die Volksaufklärung nicht verwerflich. Leibnitz schloß: Wäre die bestehende Welt nicht die beste unter allen möglichen Welten, so hätte Gott die beste Welt entweder nicht gekannt, oder nicht schaffen und erhalten können, oder nicht schaffen und erhalten wollen; alle drei Annahmen sind aber unzulässig (wegen Gottes Allwissenheit, Allmacht und Allgüte); also ist die wirkliche Welt die beste von allen möglichen Welten. — Man nennt einen derartigen Schluß ein Dilemma, Trilemma, oder Polylemma, je nachdem im Obersatze zwei, drei oder mehr Annahmen gemacht werden. Der Untersatz verneint sämmtliche Annahmen und führt daher einen Schlußsatz herbei, der die Aufhebung, d. h. das contradictorische Gegentheil der Hypothese des Vordersatzes ist. Man gebraucht diese Schlußart besonders zu Widerlegungen und zu indirecten Beweisen. Im weiteren Sinne nennt man überhaupt jeden Schluß aus einem disjunctiven und einem conjunctiven Vordersatze Dilemma, Trilemma oder Polylemma.

### §. 34. Zusammengesetzte Schlüsse, fehlerhafte Schlüsse.

Oefters benutzt man den Schlußsatz eines Schlusses als Prämisse eines neuen Schlusses, wodurch zwei oder mehrere Schlüsse zu einem Ganzen, einer Schlußkette, verbunden werden. Reiht man z. B. an den Satz: die Eisenbahnschienen werden durch die Wärme ausgedehnt (§. 29 Nummer 1) den folgenden: im Sommer

ist die Wärme größer als im Winter, so folgt: im Sommer sind die Eisenbahnschienen länger als im Winter, woraus sich weiter ergibt, daß, wenn man in kalter Jahreszeit Eisenbahnschienen legt, dieselben durch Zwischenräume getrennt bleiben müssen. Hat man ferner das Urtheil gewonnen: die Planetenbahnen sind keine vollkommenen Kreise (§. 29 Nummer 10), so ergibt sich durch Hinzufügung des neuen Urtheils: die Erdbahn ist eine Planetenbahn, der neue Schlußsatz: die Erdbahn ist kein vollkommener Kreis. — Oft verkürzt man solche Schlußketten, indem man die Vordersätze zum Theil als zugestanden voraussetzt und daher verschweigt. Das auf diese Weise entstehende zusammengesetzte Schlußgebilde heißt Kettenschluß, z. B.: Wenn man die Schüler barsch behandelt, so schüchtert man sie ein; wenn man die Schüler einschüchtert, so wird ihre Aufmerksamkeit geschwächt; wenn die Aufmerksamkeit der Schüler geschwächt wird, so fassen sie den Unterricht nicht vollständig; wenn sie den Unterricht nicht vollständig fassen, so machen sie keine befriedigenden Fortschritte; also, wenn man die Schüler barsch behandelt, so machen sie keine befriedigenden Fortschritte.

Schließlich bedarf es wol kaum noch der Bemerkung, daß der Werth eines jeden Schlusses vor Allem von seiner Richtigkeit abhängt. Falsche Schlüsse entspringen entweder aus Irrthum, oder aus der Absicht zu täuschen. Im ersten Falle heißen sie Fehlschlüsse (Paralogismen), im anderen Trugschlüsse (Sophismen, auch Rabulistenschlüsse). Die Unrichtigkeit eines Schlusses kann in jedem seiner Theile liegen: in einer falschen Prämisse, in der fehlerhaften Verbindung zweier an sich richtiger Urtheile, die aber keinen gemeinsamen Bestandtheil (Mittelbegriff) haben, endlich in der Setzung eines Schlußsatzes, der nicht wirklich aus den Vordersätzen folgt. Wer die bisher dargestellten Denkgesetze beobachtet, wird sich vor fehlerhaften Schlüssen zu hüten wissen. Weitere Auseinandersetzungen hierüber dürften wenig nützen. Wir geben nur einige Beispiele zur Prüfung. Die Erziehung muß sich nach den angeborenen Anlagen des Menschen richten; die Standesunterschiede sind angeboren; also muß die Erziehung auf Erhaltung der Standesunterschiede hinwirken. Der Freie thut, was ihm beliebt; in Republiken sind die Menschen frei; also thun in Republiken die Menschen, was ihnen beliebt. Die Unwissenheit des Volkes ist eine Stütze der

öffentlichen Ordnung; die öffentliche Ordnung ist eine große Wolthat; also muß die Unwissenheit des Volkes aufrecht erhalten werden. — In wie fern sind diese Schlüsse fehlerhaft? — Man prüfe noch folgenden Rechtsstreit. Der Sophist Protagoras hatte einen Schüler, Namens Euathlos, unter der Bedingung angenommen, daß dieser die Hälfte des Honorars sogleich, den Rest aber erst dann bezahle, wenn er den ersten Proceß gewonnen haben werde. Da jedoch Euathlos lange Zeit keinen Proceß führte, also auch keinen gewann, und deshalb dem Meister die zweite Hälfte des Honorars nicht zahlte, so verklagte ihn der letztere. Vor Gericht nun sprach Protagoras: „Gewinnt Euathlos diesen Proceß, so muß er zahlen kraft unseres Vertrages; verliert er ihn, so muß er zahlen kraft richterlichen Spruches." Euathlos entgegnete: „Mit nichten! Denn wenn ich den Proceß gewinne, so zahle ich nicht, kraft richterlichen Spruches; wenn ich ihn aber verliere, so zahle ich nicht kraft unseres Vertrages." — Da wußten die Richter keinen Rath und ließen den Proceß unentschieden. — Wie hätten die Richter diesen Proceß entscheiden sollen, und wie hätte Protagoras zum Ziele gelangen können?

# Fünfter Abschnitt.

## Vom menschlichen Erkennen überhaupt.

---

### §. 35. Ueberblick.

Wir haben nunmehr die mannigfaltigen Formen des menschlichen Denkens kennen gelernt. Ueberall hat sich gezeigt, daß dieselben einen Wissensstoff voraussetzen, an welchem sie zur Anwendung gebracht werden. Und so kommen wir auf den Ausgangspunkt unserer Betrachtungen zurück (§. 2). Das Denken ist eben nicht der ganze Erkenntnißproceß, sondern nur die zweite Stufe desselben. Vor dem Denken liegt die Erfahrung, die Sammlung des Denkstoffes; und man soll nicht eher denken, als man die erforderlichen Thatsachen kennen gelernt hat. Viele derselben bieten sich jedem geistig gesunden Menschen ohne besondere Bemühung dar: durch die äußere und innere Wahrnehmung. Die mit Absicht und planmäßiger Aufmerksamkeit gemachte Wahrnehmung heißt Beobachtung: die Veranstaltung der hierzu etwa nöthigen Verhältnisse heißt Versuch oder Experiment (naturwissenschaftliche, landwirtschaftliche, ärztliche, pädagogische Versuche u. s. w.); die Bemühungen um Feststellung wissenschaftlicher Thatsachen überhaupt heißen Forschung. Immer handelt es sich hierbei um unmittelbare Erkenntniß der Wirklichkeit, und die Organe dieser unmittelbaren Erkenntniß sind die Sinne und das Selbstbewußtsein. Wird nun etwas Seiendes einer zergliedernden Betrachtung unterzogen, so ist der Erkenntnißgang analytisch; fassen wir ein Geschehen (Werden) in seinen verschiedenen Entwickelungsstufen, oder die Ver-

hältnisse verschiedener Dinge und Vorgänge zu einander auf, so ist der Gang der Erkenntniß synthetisch.

Soll nun das dem unmittelbaren Erkennen nachfolgende mittelbare (das Denken) sachlich richtige Ergebnisse bringen, so müssen erstens die zu Grunde gelegten Wahrnehmungen, seien sie von uns selbst oder von Anderen gemacht, der Wirklichkeit, zweitens die Denkformen den logischen Gesetzen entsprechen. Nur unter diesen Bedingungen werden wir fehlerlose Begriffe, Urtheile, Erklärungen, Eintheilungen, Folgerungen und Schlüsse bilden. Lösen wir dabei unsere Vorstellungen in ihre Bestandtheile auf, um das Gemeinsame derselben zu Begriffen und allgemeinen Urtheilen (Regeln) zusammenzufassen, wodurch wir also vom Concreten zum Abstracten gelangen: so denken wir analytisch. Verbinden wir Vorstellungen mit einander, die nicht schon durch die Erfahrung zusammengegeben sind, oder fügen wir zu einer allgemeinen Vorstellung (einem Begriffe) die näheren Bestimmungen der ihr untergeordneten Vorstellungen hinzu, so verfahren wir synthetisch. Die methodische Anwendung dieser beiden Denkformen zu wissenschaftlichen Zwecken heißt Induction und Deduction.

Die Gesammtheit der auf ein bestimmtes Vorstellungsgebiet bezüglichen unmittelbaren und mittelbaren Erkenntnisse (Wahrnehmungen, Begriffe, Urtheile, Erklärungen, Eintheilungen, Schlüsse) heißt eine Wissenschaft; die Form der Wissenschaft, d. h. die geordnete Verbindung der zusammengehörigen Erkenntnisse, heißt System (Lehrgebäude). Die Bearbeitung eines kleineren Erkenntnißgebietes nennt man Theorie oder Monographie, je nachdem die wissenschaftliche Aufgabe überwiegend durch Denken, oder überwiegend durch Erfahrungsthatsachen gelöst wird. Die Anordnung (Gliederung) des Stoffes einer wissenschaftlichen Darstellung, welchen Umfang dieselbe auch haben möge, heißt Disposition. Dieselbe kann, je nach ihrem besonderen Zwecke, von allen möglichen Erkenntnißformen Gebrauch machen: von der Anschauung (Beschreibung und Erzählung), der Definition, der Eintheilung, der Folgerung, dem Schlusse.

Es bleibt uns nun noch übrig, die vorstehenden allgemeinen Andeutungen durch einige specielle Erörterungen zu ergänzen.

§. 36. Die formalen Grundsätze der Wissenschaft.

Jedes wissenschaftliche System und jede wissenschaftliche Abhandlung besteht aus einer Vielheit von Gedanken. Diese Vielheit soll aber eine Einheit, ein innerlich zusammenhängendes Ganzes bilden; die verknüpften Vorstellungsmassen sollen einander nicht widersprechen oder doch fremdartig sein, sie sollen vielmehr mit einander harmoniren, sich gegenseitig stützen und ergänzen. Zu diesem Behufe ist nicht nur Gleichartigkeit des Erkenntnißstoffes, sondern auch Einstimmigkeit der Erkenntnißweise nothwendig. Die erste Bedingung liegt im Wesen der zu untersuchenden Gegenstände, die andere in den leitenden Grundsätzen (Principien) der wissenschaftlichen Arbeit. Jede Wissenschaft beruht auf gewissen Annahmen, nach denen sich die Vorstellungsbildung und Vorstellungsverknüpfung richtet. Logisch betrachtet sind es Urtheile, und zwar Urtheile von großem Umfange. Hierher gehören vor Allem die für das gesammte Denken giltigen Gesetze der Einerleiheit, des Widerspruches, des ausgeschlossenen Dritten und des zureichenden Grundes (s. §. 23. ff.). Wir können sie die formalen Grundsätze aller Wissenschaft nennen, weil ohne die Befolgung derselben keine Wissenschaft, welchen Inhalt sie auch haben möge, ihr Ziel erreichen kann.

Dieses Ziel, die höchste Idee, das Grundprincip aller Erkenntnißthätigkeit, ist die Wahrheit. Wer die Wahrheit zum Ziele seines Strebens macht, setzt zugleich voraus, daß der menschliche Geist zur Erkenntniß derselben fähig sei, und daß er ein unveräußerliches Recht auf freie Entwickelung dieser Fähigkeit habe. Ohne diese Voraussetzungen wäre eine freie Wissenschaft undenkbar. Keine Satzung und kein Zwang darf dem Verlangen nach Wahrheit entgegengestellt werden. Das Gebiet des Wissens und Denkens ist eine Republik, in welcher die völlig freie Bewegung nach den Gesetzen des Erkennens einem Jeden gestattet sein muß, dagegen alles Pochen auf Ansehen, Autorität, Gewalt, höhere Eingebung, geheime Weisheit, geheiligtes Herkommen u. s. w. nur Anmaßung oder Wahn ist. Die Logik, als Gesetzgeberin im Reiche der Gedanken, kann lediglich die überzeugende Macht der Wahrheit anerkennen. Ihr Leitstern ist die im menschlichen Geistesleben liegende Gesetzmäßigkeit. Sie weiß nichts von irgend einer anderen

Richtschnur oder Bürgschaft der Erkenntniß. Sie will der klaren und gewissen Einsicht ihr Recht, ihre Giltigkeit, ihre Unabhängigkeit wahren, und sie bekämpft daher die Uebergriffe der bloßen Meinung, des persönlichen Beliebens, der schwankenden Gefühle und individuellen Begierden. Sie verlangt für jede Behauptung den Beweis durch unbestreitbare Thatsachen, oder durch bündige Folgerungen und Schlüsse.

So viel über die formalen Principien der Erkenntniß. Werfen wir nun einen Blick auf die materialen. Wie kommen wir zu Sätzen, deren Inhalt so gewiß und umfassend ist, daß sie anderweite Einsichten begründen können?

### §. 37. Die Induction.

Thatsachen sind die Ausgangspunkte unseres Wissens; aber sie geben uns zunächst nur Einzelvorstellungen und singuläre Urtheile. Nun ist es behufs genauer Erkenntniß des Wesens und der Verhältnisse eines Dinges oder der Art und Bedingtheit eines Geschehens allerdings nothwendig, die Aufmerksamkeit zunächst auf das Besondere zu richten und bei diesem zu verweilen. Um hernach aber allgemeine Wahrheiten zu finden, fassen wir die gleichartigen Merkmale und Verhältnisse vieler Dinge oder Vorgänge zu höheren Einheiten, zu generellen Urtheilen und Definitionen zusammen, wodurch Ordnung und Uebersicht in unser Wissen kommt. Dieses Verfahren eben, also die Bildung allgemeiner Einsichten aus besonderen, heißt Induction. Sie setzt immer eine Analysis der gegebenen Vorstellungen voraus und ist stets eine Zusammenfassung des vielfach gegebenen Gleichartigen.

Die Induction ist eine vollständige, wenn alle Subjecte, auf welche ein gewisses Prädicat angewendet wird, untersucht und in dem fraglichen Punkte übereinstimmend gefunden worden sind; eine unvollständige, wenn nur ein Theil der Subjectssphäre erkannt ist. Ist z. B. die Achsendrehung am Mercur, an der Venus, der Erde, dem Mars, dem Jupiter und dem Saturn nachgewiesen, so gilt der Satz: alle alten Planeten haben Achsendrehung; diese inductive Wahrheit wäre aber noch nicht hinreichend zur sicheren Begründung des Urtheils: alle Planeten überhaupt haben Achsendrehung. Ferner ist durch Versuche bewiesen, daß sich die

meisten Gase in Flüssigkeit verwandeln lassen, ob alle, dies bleibt vorläufig noch problematisch, so wahrscheinlich es auch sein mag.

Im Allgemeinen ist das inductive Verfahren natürlich um so sicherer, je vollständiger wir ein gewisses Erkenntnißgebiet überblicken können. In dieser Beziehung haben besonders die Mathematik, die Logik, die empirische Psychologie, die Sittenlehre, sowie die Sprachlehre sehr günstige Grundlagen. Dreiecke, Quadrate, Kreise u. s. w., Begriffe, Urtheile, Schlüsse u. s. w., Empfindungen, Gefühle, Neigungen, Willensverhältnisse u. s. w. können wir uns in beliebig vielen Exemplaren unmittelbar in der inneren Anschauung vergegenwärtigen; um die Allgemeingiltigkeit der an einzelnen Beispielen nachgewiesenen Lehrsätze zu erkennen. Daher die einleuchtende Gewißheit der mathematischen, logischen, psychologischen, moralischen Gesetze. Wer überhaupt denkfähig ist, muß ihre Giltigkeit anerkennen, sobald ihm das entsprechende Erkenntnißgebiet erschlossen ist. Und was die Sprache betrifft, so drängt sich uns tausendfach die unmittelbare Erfahrungsthatsache auf, daß Worte, Sätze, Reden, schriftliche Darstellungen nichts Anderes sind, als Ausdrücke für psychische Gebilde, besonders für Gedanken. Und dies eben ist der leitende Grundsatz (das Princip) der logischen Sprachschule (K. F. Becker). Anderseits ist es nicht minder ein inductiver Lehrsatz, daß die Sprache etwas im Laufe der Zeiten Gewordenes, das Ergebniß eines ununterbrochenen Entwickelungsprozesses ist; die Denkmäler der Literatur lehren es. Diesem Princip folgt die historische Sprachschule (J. Grimm).

Unsicherer ist das inductive Verfahren, wenn die Objecte der Erkenntniß außer uns liegen. Nicht jedes einzelne Exemplar einer Pflanzen- oder Thiergattung, nicht jeder einzelne Fall eines physikalischen oder chemischen Vorganges läßt sich beobachten und untersuchen. Allein trotzdem verdanken gerade die Naturwissenschaften ihren großen Aufschwung vorzugsweise der Induction, indem dieselben, im Vertrauen auf eine durchgreifende Gesetzmäßigkeit alles Seins und Geschehens, aus der Gesammtheit der jeweiligen Erfahrungen allgemeine Sätze abzuleiten versuchen. Auf diese Weise sind alle Lehren über den Bau und das Leben der Pflanzen und Thiere, über die physikalischen Eigenschaften der Körper, über die allgemein-gleiche Wirkung der Schwerkraft u. s. w. gefunden worden.

Selbst die allgemeinsten materiellen Grundgedanken aller Wissenschaft: daß es überhaupt Naturgesetze gebe, daß dieselben unveränderlich seien, daß keine Wirkung ohne Ursache, keine Ursache ohne Wirkung sei, daß gleiche Ursachen immer gleiche Wirkungen ergeben, daß nichts Seiendes spurlos verschwinde, kein Geschehen wirkungslos vorübergehe u. s. w. sind inductiver Natur; denn sie sind das Ergebniß unzählbarer Wahrnehmungen unserer Sinne und unseres Selbstbewußtseins.

Wollte man freilich überall eine alles Einzelne erschöpfende Induction fordern, so könnte man jeden allgemeinen Satz anzweifeln, z. B. auch den: alle Menschen sind sterblich; denn durch Erfahrung ist freilich noch nicht bewiesen, daß die gegenwärtig und die künftig lebenden Menschen sterben werden. In solchen Fällen muß man sich eben auf die Gesetzmäßigkeit der Natur verlassen. Nur darf man nicht voreilig eine Vielheit von Fällen zu einer ausnahmslosen Regel verallgemeinern (generalisiren). Wenn auch die meisten Säugethiere vierfüßig sind, so brauchen es nicht alle zu sein; wenn viele Vorstellungen durch die Sinne erworben werden, so muß deshalb nicht aller Inhalt unseres Denkens aus dieser Quelle stammen; wenn man an vielen Gliedern eines Standes oder Volkes eine gewisse Eigenschaft gefunden hat, so ist man noch nicht zu einem allgemeinen Urtheil berechtigt; wenn auch oft auf den Gebrauch einer gewissen Arznei Genesung eingetreten ist, so folgt noch nicht, daß diese Arznei wirklich ein Heilmittel sei. Ueberhaupt ist eine bloße Aufeinanderfolge noch nicht ein ursächlicher Zusammenhang (post hoc ist nicht identisch mit propter hoc).

### §. 38. Axiome, Analogieen.

Solche allgemeine Urtheile (Ergebnisse des inductiven Erkennens), welche Jeder, sobald er sie nur versteht, als unzweifelhaft gewiß betrachtet, welche also keines Beweises bedürfen, nennt man Axiome. Hierher gehören z. B. die Principien der Identität und des Widerspruches und mehrere andere bereits angeführte Grundsätze, ferner die Urtheile: das Ganze ist größer als ein Theil desselben, zwischen zwei Punkten gibt es nur eine gerade Linie, gleiche Factoren geben gleiche Producte, jede Bewegung setzt eine be-

wegende Kraft voraus, alles Geschehen braucht Zeit u. s. w. Angeboren sind uns solche Urtheile keineswegs, und viele Menschen gewinnen sie Zeit Lebens nicht; aber bei hinlänglicher Aufmerksamkeit drängen sich uns so unzählig viele und durchaus einstimmige Wahrnehmungen auf, daß wir schließlich zu jenen Urtheilen gelangen müssen. Besitzen wir sie einmal, so legen wir ihnen ohne weiteren Beweis thatsächliche (assertorische) Giltigkeit bei. Wem die entsprechenden Erfahrungen fehlen, der versteht die Axiome nicht und dem kann man sie auch nicht beweisen. Verständniß und Beweis fallen hier zusammen.

Weit unsicherer als die Axiome sind im Allgemeinen die Urtheile nach der Analogie, d. i. nach der Aehnlichkeit zwischen gewissen Gegenständen. Wenn zwei Objecte oder Objectsgruppen erfahrungsmäßig in gewissen Punkten übereinstimmen, in anderen Punkten aber weder ihre Gleichheit noch ihre Ungleichheit festgestellt ist, so bleibt eine Lücke im Erkennen. Füllt man dieselbe dadurch aus, daß man dem theilweise unbekannten Gegenstande die Merkmale ähnlicher bekannter Gegenstände beilegt, so macht man einen sogenannten Schluß nach der Analogie. Diese Denkform kann natürlich niemals zu voller Gewißheit, sondern immer nur zu mehr oder minder starken Vermuthungen führen. Je zahlreicher die übereinstimmenden Merkmale der mit einander verglichenen Gegenstände sind, desto wahrscheinlicher ist es, daß der theilweise unbekannte Gegenstand auch noch andere Merkmale mit dem bekannten gemein habe. Wir wissen z. B. nicht unmittelbar, daß auch in anderen Menschen ein solches Seelenleben bestehe, wie wir es in uns selbst wahrnehmen. Da aber die anderen Menschen in ihrer Gestalt, ihren Bewegungen, ihren Reden, ihrem physiognomischen Ausdrucke u. s. w. uns ähnlich sind, so legen wir ihnen auch eine der unseren analoge Seele bei. Auch den vollkommeneren Thieren schreiben wir gewisse menschliche Vorstellungsweisen, Empfindungen und Neigungen zu. Je weiter wir aber in der Stufenreihe der Wesen abwärts oder aufwärts steigen, desto unsicherer werden solche Analogieen (Anthropomorphismus und Anthropopathismus in den Mythologieen, im Götzendienste, in der Astrologie, der Märchenwelt, dem Volksaberglauben u. s. w.). Selbst wo es sich lediglich um Gegenstände der Erfahrung handelt, darf man

von bloßen Aehnlichkeiten in bekannten Punkten nicht mit Sicherheit auf anderweitige Aehnlichkeiten schließen. Ob z. B. der Mars, welcher in vielen Stücken der Erde gleich ist, eine Vegetation und vernünftige Bewohner habe, ob die Aehnlichkeit zwischen gewissen physischen und psychischen Erscheinungen auf einer Wesensgleichheit der ihnen zu Grunde liegenden Kräfte beruhe u. s. w., bleibt bei dem jetzigen Stande der Wissenschaft unentschieden.

§. 39. Hypothesen.

Nimmt man ein Urtheil, welches nicht völlig gewiß ist, versuchsweise als giltig an, um für gewisse Thatsachen einen Erklärungsgrund zu gewinnen, so erhält man eine Hypothese. So setzte z. B. Copernicus an die Stelle der alten Weltansicht die Annahme, daß sich die Erde um die Sonne bewege; Newton stellte die Lehre von der allgemeinen Schwere auf; den Ursprung der Meteorsteine ferner hat man zuerst in Erdvulcanen, dann in atmosphärischen Dämpfen, dann in Mondvulcanen und endlich im Weltall gesucht; in der Lehre vom Lichte hat lange Zeit die Emanationshypothese gegolten, dann aber die Undulationshypothese Platz gegriffen; die Geologen nehmen an, daß die Erde im Inneren heißflüssig sei; das Menschengeschlecht leitet man bald von einem einzigen Paare, bald von mehreren ab, und neuerdings vermuthet man, daß es sich allmälig aus einer niederen Gattung von Wesen entwickelt habe; über die Urgeschichte desselben sind, besonders auf Anlaß von Ausgrabungen, allerlei mehr oder weniger wahrscheinliche Vermuthungen aufgestellt worden; auch in der Weltgeschichte, besonders in der Culturgeschichte, fehlt es nicht an Hypothesen, indem man etwa behauptet, Pythagoras habe in Aegypten studirt, oder: wenn Napoleon I. keinen Feldzug nach Rußland unternommen hätte, so würde er nicht gestürzt worden sein; zur Erklärung der Seelenerscheinungen ferner nimmt Beneke an, daß die Seele von Anfang an ein zusammengesetztes Wesen sei, während sie Herbart für ein einfaches Wesen hält; die Phrenologen machen die Hypothese, daß Schädelerhöhungen Anzeichen von Geistesorganen seien u. s. w.

Es ist klar, daß jede Hypothese zunächst ein problematisches Urtheil ist; durch widersprechende Erfahrungsthatsachen wird es

aufgehoben, durch einstimmige bestätigt. Je öfter das letztere geschieht, desto näher kommt die Hypothese einem assertorischen Urtheile, einem positiven Lehrsatze. In der That gelten gegenwärtig manche Sätze als Axiome und Principien, die man vormals gar nicht ahnte oder doch bezweifelte.

### §. 40. Deduction, Beweis.

Ein Rückblick auf das Obige zeigt, daß alle wissenschaftlichen Lehrsätze aus der Zusammenfassung des Besonderen zum Allgemeinen, also aus inductivem Denken hervorgehen. Ein „reines" Denken, eine wissenschaftliche Speculation ohne empirischen Inhalt, eine Erkenntniß ohne Erfahrung gibt es nicht. Erst wenn auf inductivem Wege allgemeine Urtheile gewonnen sind, können aus denselben andere Erkenntnisse abgeleitet (deducirt) werden.

Auf solcher Ableitung (Deduction), die stets durch Synthese geschieht, beruht namentlich alles Beweisen, d. h. die Begründung eines für sich allein nicht gewissen Urtheils durch andere Urtheile, welche bereits gewiß sind und das zu begründende in sich schließen (Verhältniß der Subalternation oder Subsumption). Der Form nach ist jeder Beweis eine Folgerung oder ein förmlicher Schluß, wobei jedoch das zu beweisende Urtheil (die Thesis, der Lehrsatz) vorangestellt wird, die dasselbe begründenden Urtheile aber (die Prämissen, Beweisgründe, Argumente) nachfolgen. Bestehen die Beweisgründe in speciellen Wahrnehmungen (Beobachtungen, Versuchen, Zeugnissen u. s. w.), so heißt der Beweis ein Erfahrungsbeweis (Beweis a posteriori); bestehen sie dagegen in allgemeinen Grundsätzen, so heißt er Vernunftbeweis (Beweis a priori). Je nach der Art und Stärke der Argumente erlangt der Beweis assertorische, oder apodiktische, oder nur problematische Giltigkeit; im letzteren Falle heißt er Wahrscheinlichkeitsbeweis. — Wird die Wahrheit des aufgestellten Satzes selbst dargethan, so heißt der Beweis ein directer; wird dagegen gezeigt, daß das contradictorische Gegentheil der Thesis nicht wahr sei, so heißt der Beweis ein indirecter oder apagogischer. Der Nachweis der Unrichtigkeit einer Behauptung heißt Widerlegung; der Nachweis der Richtigkeit des contradictorischen Gegentheils einer Behauptung heißt Gegenbeweis. Die Abwägung der Gründe sowol für als gegen eine

Behauptung heißt Untersuchung, dialektisches Verfahren, wissenschaftlicher Streit, Disputation; das Urtheil, welches man hierdurch zu finden sucht, heißt die Erkenntnißaufgabe, das Problem; die schließliche Feststellung des gesuchten Urtheils heißt Entscheidung.

Die Regeln und Warnungen für das beweisende Denken sind aus der gesammten Logik zu schöpfen. Wer die Gesetze derselben in sich aufgenommen hat, beweise es durch Vorurtheilslosigkeit, Besonnheit und unbestechlichen Sinne für Wahrheit! —

Wahrnehmung beim Unterscheiden, Vermischen, Vergleichen, [illegible] Zweck. Erscheinen des Urteils, welches man für durch zu ziehen habe, zeigt die Schlußfolgerung des Verfassers, die schließliche Feststellung des gesuchten Urteils nebst Begründung.

Die Regeln und Warnungen für das vernünftige Denken sind aus der gesammten Logik zu schöpfen. Wer die Regeln derselben in sich aufgenommen hat, versteht es, durch Wahrscheinlichkeit, Bestimmtheit und unbeschränkten Raum für Wahrheit —

# Erziehungs- und Unterrichtslehre.

# Erster Abschnitt.

## Physische Erziehung.

### Einleitung.

#### §. 1. Allgemeiner Vorblick.

Die Pädagogik ist die Wissenschaft von den Zwecken, Mitteln und Methoden der Erziehung. Sie beantwortet also die Fragen: Wozu, wodurch und wie wird erzogen? — Die Eigenschaften, welche das Kind erlangen soll, sind die Zwecke der Erziehung; alles, was geeignet und anwendbar ist zur Entwickelung dieser Eigenschaften, kann Mittel der Erziehung werden; das planmäßige Verfahren bei Anwendung der Erziehungsmittel zur Erreichung der Erziehungszwecke heißt die Methode der Erziehung.

Jede Thätigkeit aber, also auch die pädagogische, geht von irgend einem wirkenden Subjecte aus und ist auf irgend ein Object gerichtet. Zu den drei obigen Fragen kommen daher noch die beiden folgenden: Wer erzieht, und wer wird erzogen? — Sie weisen hin auf die Erzieher und auf die Zöglinge. Das Ganze der Erziehung setzt sich also aus fünf Factoren zusammen, und die Gesammtaufgabe der Pädagogik besteht darin, diese Factoren einer genaueren Betrachtung zu unterziehen und über ihr Ineinandergreifen praktische Regeln aufzustellen.

Welcher Gang soll nun hierbei eingeschlagen werden? — Man könnte zuerst von den Zöglingen handeln, dann aus deren Natur und aus den Culturerrungenschaften der Menschheit die Erziehungszwecke ableiten, hierauf von den Erziehern nebst ihren Wirkungskreisen sprechen, ferner die Erziehungsmittel und endlich das Er-

ziehungsverfahren erörtern. Diese Disposition erscheint beim ersten Anblicke als eine sehr einladende; bei näherer Betrachtung aber zeigt sie erhebliche Schattenseiten.

Daher legt man in der Regel eines der pädagogischen Momente als oberstes Eintheilungsprincip der gesammten Erziehungslehre zu Grunde, indem man ihm die übrigen unterordnet. Man betrachtet etwa die Zöglinge nach den Altersstufen, den Geschlechtern, den Individualitäten, den Standesunterschieden, den künftigen Berufsverhältnissen u. s. w., um hiernach die Erziehungszwecke, die Pflichten der Erzieher, die Erziehungsmittel und die Erziehungsmethoden zu bestimmen. Dieses Verfahren ist in der Hauptsache von Rousseau, Schwarz und mehreren minder bedeutenden Schriftstellern eingehalten worden. In ähnlicher Weise könnte man die verschiedenen Erzieher (Eltern, Hofmeister, Lehrer, Dienstboten, Geschwister, Spielgenossen u. s. w.) zu Hauptgesichtspunkten wählen, um nachzuweisen, welche Stellung zum Zöglinge und zu den Erziehungsaufgaben ihnen zukomme, wodurch und wie sie den Erziehungszwecken dienen können. Oder man könnte die verschiedenen Erziehungsmittel (Bedürfnisse der Leibespflege, Gegenstände für Spiel und Sinnesübung, Bildungsstoffe für Geist und Herz, persönliche Vorbilder, Sittenregeln u. s. w.) in den Vordergrund der Betrachtung stellen, um zu erörtern, welche Bedeutung sie für die mannigfaltigen Erziehungszwecke haben, auf welche Zöglinge, durch welche Erzieher und in welcher Weise sie anwendbar seien. Oder man könnte vorzugsweise das erziehliche Verfahren (das verhütende und fördernde, Pflege und Zucht, Aufsicht und Leitung, Entwickelung und Ueberlieferung, Gewöhnung und Uebung, Freiheit und Zwang u. s. w.) beleuchten, um es mit den Erziehungszwecken, Erziehungsmitteln, den Eigenthümlichkeiten der Zöglinge und den Aufgaben der Erzieher in Zusammenhang zu bringen.

Endlich kann man auch die Erziehungszwecke in die erste Linie stellen, um denselben alles Uebrige unterzuordnen. Dieser Gang dürfte wesentliche Vorzüge vor jeder anderen Disposition haben und wird deshalb in vorliegendem Buche eingehalten. Er sichert eine erschöpfende Behandlung der pädagogischen Materien, schließt weitschweifige Wiederholungen aus, ist im Ganzen leicht

überschaulich und im Einzelnen streng genetisch. Das Letztere wird dadurch bedingt, daß die Erziehungszwecke aus den Entwickelungsrichtungen und Entwickelungszielen der Natur des Menschen (Zöglings) abgeleitet werden müssen, woraus zugleich folgt, daß sich die Pädagogik auf die Wissenschaften vom menschlichen Körper und vom menschlichen Geiste zu stützen habe, also einerseits auf die Anatomie, Physiologie und Diätetik, anderseits auf die Logik, Aesthetik, Sitten- und Religionslehre, insbesondere aber auf die Psychologie, die Grundwissenschaft vom geistigen Leben.

Nur im Anschluß an diese Wissenschaften, aus deren Gesammtheit sich zugleich die Disposition der Erziehungslehre ergibt, kann die pädagogische Theorie selbst zu einer wahren Wissenschaft, die pädagogische Praxis zu einer wahren Kunstthätigkeit werden. Selbstverständlich gehört die Ausführung dieser Wissenschaften nicht in die Pädagogik, sie werden vielmehr von der Pädagogik vorausgesetzt; wir müssen uns aber in der Pädagogik die Lehren der anthropologischen Wissenschaften in so weit vergegenwärtigen, als sie maßgebend sind für die Behandlung des kindlichen Körpers, Geistes, Gemüthes und Willens.

Nach dieser allgemeinen Orientirung über das Ganze unserer Wissenschaft treten wir sogleich den Gang durch ihre verschiedenen Gebiete an, indem wir zunächst die augenfälligste und der Zeit nach erste Erziehungsaufgabe, nämlich die pädagogische Behandlung des menschlichen Körpers, ins Auge fassen.

### §. 2. Wichtigkeit der physischen Erziehung.

Der menschliche Körper wird in den Lehrbüchern der Pädagogik wie in der erziehlichen Praxis oft mit einem sehr geringen Maße von Sachkenntniß und Werthschätzung behandelt. Die naturgemäße Entwickelung desselben wird nicht selten als Nebensache betrachtet, während man nicht frühzeitig genug den Zögling mit allerlei Kenntnissen ausstatten und für eine gewisse Lebensstellung zurichten zu können meint.

Es leuchtet aber bei unbefangener Ueberlegung sofort ein, daß Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Leibes ein ebenso wichtiger Erziehungszweck ist, als jeder andere. Das Gefühl des Wolseins,

der Lebensfülle und Tüchtigkeit ist schon an und für sich ein großes Gut, das Gefühl des Siechthums, der Schwäche und Hinfälligkeit ein großes Uebel. Dazu kommt aber, daß die Bildung des Geistes, des Gemüthes und Charakters durch einen gesunden Leib wesentlich begünstigt, durch einen kranken wesentlich gehindert wird. Denn physische Leiden lähmen auch den Geist, verstimmen das Gemüth und schwächen den Willen, während die Frische und Rüstigkeit des Körpers jede geistige Anstrengung erleichtert, die Ungetrübtheit des Anschauens und die Klarheit des Denkens fördert, den Frohsinn erzeugt, welcher zu allem Guten geneigt macht, das Selbstvertrauen, den Muth und die Thatkraft verleiht, ohne die auch der beste Wille nichts vermag. Daß die körperliche Tüchtigkeit insbesondere ein Haupterforderniß zur gewerblichen Arbeit und zur Vertheidigung des Vaterlandes ist, daß also von ihr der äußere Wolstand und die Existenz des Einzelnen wie ganzer Staaten wesentlich abhängt, leuchtet unmittelbar ein.

Es ist demnach ein sehr zweckwidriges Verfahren, den jungen Menschen physisch zu vernachlässigen, um ihm voreilig eine überwiegende Richtung auf geistige Reife und praktische Brauchbarkeit zu geben. Die Natur rächt sich, wenn ihr gesetzmäßiger Gang durch willkürliche Eingriffe, ihre harmonische Entfaltung durch einseitige Maßregeln gestört wird, sie rächt sich, indem sie die beabsichtigten Resultate der ihr widerstrebenden Kunst vereitelt und ins Gegentheil verwandelt. Sucht man das Heil auf falschen Wegen und durch verkehrte Mittel herbeizuführen, so stiftet man Unheil.

Gerade in unserer Zeit, wie in allen Perioden einer hochgesteigerten Cultur, bedarf das Leibesleben einer ganz besonderen Rücksicht. Ueberall zeigen sich die mannigfaltigsten Gebrechen und Leiden des Körpers sammt ihren schädlichen Wirkungen auf Geist, Gemüth und Willen. Aerzte, Staatsmänner und Beamte allein vermögen diesem Uebel nicht zu steuern, auch die Erzieher müssen die Gesundheitspflege als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachten.

Dazu gehört aber ein durch Einsicht geschärftes Gewissen. Lehrer und Lehrerinnen haben zunächst in ihrem eigentlichen Wirkungskreise, in der Schule, vielfache Veranlassung, auch dem physi-

schen Gedeihen der Jugend ihr Interesse zu widmen. Aber auch im eigenen Hause, im Verkehr mit Eltern, in gemeinnützigen Vereinen u. s. w. finden sie zahlreiche Gelegenheiten, einer besseren Kinderpflege Eingang zu verschaffen.

Zu diesem Behufe müssen sie sich freilich mit mancherlei Dingen vertraut machen, die ein gewisser Pädagogendünkel für „triviale Kleinigkeiten“ hält und den Kinderwärterinnen überlassen will. Aber leider ist oft die Unkenntniß und Vernachlässigung solcher Kleinigkeiten, die sich „von selbst verstehen“, Ursache großer Uebel. Und eine Ehre ist es für Erzieher von Fach gewiß nicht, wenn sie unwissender sind, als Kindermädchen. Wer Pädagog werden will, darf sein Berufsstudium nicht auf ein enges, handwerksmäßig zu bearbeitendes Feld beschränken. Sein Blick muß sich auf das Große und Ganze, auf das Gesammtwol der aufwachsenden Jugend richten. Daher darf auch die Pädagogik weder in einer bloßen „Schulkunde“, noch in einem spintisirenden Gewebe „philosophischer Ideen“ aufgehen. Sie soll vielmehr eine treue Rathgeberin in allen wichtigen Erziehungsangelegenheiten sein. Und hierzu gehört eben auch die naturgemäße Pflege und Zucht des kindlichen Körpers, entsprechend den Lehren der Anthropologie. Eine pädagogische Praxis, die lediglich dem Herkommen, den schwankenden Erfahrungen und subjectiven Meinungen folgt, ist übel berathen. Nur die Wissenschaft vom menschlichen Körper lehrt sicher, welche äußeren Bedingungen zum Schutze und zur Förderung seiner inneren Lebensthätigkeit nöthig sind.

### §. 3. Gesichtspunkte der physischen Erziehung.

Diese Lebensthätigkeit, welche in allen Theilen des menschlichen Körpers, dem Gehirn, den Nerven, Sinnesorganen, Gefäßen, Eingeweiden, Häuten, Muskeln, Bändern und Knochen stattfindet, besteht in der ununterbrochenen Aneignung und Ausscheidung gewisser Stoffe („Stoffwechsel“), aus denen der menschliche Körper seiner Natur nach zusammengesetzt ist. Von den Grundstoffen („Elementen“) nämlich, welche die Chemie bis jetzt in der gesammten organischen und unorganischen Natur nachgewiesen hat, findet sich im menschlichen Körper etwa der vierte Theil vertreten, nämlich Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff, Kohlenstoff, Schwefel, Phosphor, Chlor,

Fluor, Calcium, Natrium, Kalium, Kiesel, Magnesium, Eisen und Mangan. Diese Elemente werden jedoch nicht rein und vereinzelt, sondern in mannigfachen Verbindungen und Mischungen, nämlich als Speisen und Getränke und als atmosphärische Luft, in den menschlichen Körper aufgenommen, wo sie wiederum in verschiedenen Zusammensetzungen, als Wasser, Fett, Leim, Kalk, Eiweißstoffe u. s. w. auftreten; nur Sauerstoff und Stickstoff kommen auch frei im menschlichen Körper vor. Dieser verwendet nun das angeführte Material zum Aufbau und zur fortwährenden Verjüngung aller seiner Gebilde, und zwar zieht ein jeder Körpertheil diejenigen Stoffe an sich, welche seiner eigenthümlichen Zusammensetzung entsprechen. Nur im Blute, dem Mittelpunkte des Stoffwechsels, finden sich sämmtliche Elementarstoffe des menschlichen Körpers vor; denn alles Ernährungsmaterial wird in's Blut übergeführt und aus diesem allen Körpertheilen zur Aneignung zugeleitet.

Leben und Gesundheit sind demnach vor Allem abhängig von der gehörigen Menge und Beschaffenheit des Blutes, folglich von der Aufnahme der das Blut bildenden und von der Ausscheidung der unbrauchbar gewordenen, also dem Blute nachtheiligen Stoffe, sowie von einer allseitigen und ungehemmten Verbreitung (Circulation) des Blutes in die verschiedenen Körpertheile. Diese natürlichen Verhältnisse sind die Richtschnur aller Diätetik, also auch der Erziehung, sofern dieselbe eine Anwendung der Gesundheitslehre auf die Behandlung des Kindes ist. Das Kind selbst weiß noch nicht, was ihm zuträglich ist. Darum eben haben die Erzieher für den Zögling einzutreten. Ihre Pflicht ist es, für normale Ernährung, Athmung und Hautthätigkeit, sowie für das richtige Maß von Ruhe und Bewegung des Kindes zu sorgen. Hierzu muß aber noch die besondere Pflege derjenigen Organe kommen, welche den bewußten und willkürlichen Thätigkeiten, dem Sinnes- und Geistesleben dienen und also mit den höchsten Vorzügen des Menschen in unmittelbarem Zusammenhange stehen. Da endlich in allen Organen des menschlichen Körpers Störungen der regelmäßigen Thätigkeit und des Stoffwechsels („Krankheiten") vorkommen können, so wird der Erzieher sich noch fragen müssen, was er solchen Abnormitäten gegenüber zu beobachten habe. Dies

sind die Aufgaben der physischen Erziehung, mit denen wir uns jetzt genauer zu beschäftigen haben.

---

## I. Ernährung.

### §. 4. Zweck der Ernährung.

Die Ernährung hat den Zweck, dem Leibe alle diejenigen Stoffe, aus denen er seiner Natur nach besteht, und welche also zu seinem normalen Aufbau, sowie zu seiner fortwährenden Erneuerung nöthig sind (§. 3), in angemessener Menge und Form zuzuführen. Diese Stoffe heißen „Nahrungsstoffe" und finden sich in den Nahrungsmitteln, den Speisen und Getränken. Der gesunde Erwachsene bedarf deren nur so viel, als zur Unterhaltung des Stoffwechsels, d. h. zum Ersatz der verbrauchten und ausgeschiedenen Körperbestandtheile erforderlich sind. Neubildung und Ausscheidung müssen im Gleichgewicht erhalten, nöthigenfalls zum Gleichgewicht zurückgeführt werden. Wenn in Folge von Krankheiten, schweren Verwundungen, übermäßigen Anstrengungen u. s. w. der Verbrauch von Körperbestandtheilen den gleichzeitig eintretenden Ersatz erheblich überschreitet: so entsteht ein Schwächezustand, der nur dadurch gehoben werden kann, daß nachträglich das in der leiblichen Oekonomie entstandene Deficit ausgeglichen, also eine Zeit lang mehr Körpersubstanz angebildet als ausgeschieden wird.

Dieses letztere Verhältniß, welches im erwachsenen Menschen nur ausnahmsweise herbeigeführt werden soll, muß in der Jugend, vorzugsweise in der Kindheit, die Regel bilden. Der im Wachsthum begriffene Körper muß nämlich, auch abgesehen von etwaigen Störungen des normalen Zustandes, fortwährend mehr nährende Stoffe aufnehmen, als durch den Lebensproceß verbraucht werden, weil das Quantum der leiblichen Bestandtheile und Kräfte nicht blos erhalten, sondern auch vermehrt werden soll, worin ja eben das Wachsthum besteht. Im Jugendalter hat also die Ernährung den dreifachen Zweck: Unterhaltung des Stoffwechsels, Beförderung des Wachsthums, Beseitigung zufälliger Schwächezustände.

Hieraus ergibt sich, daß das Kind im Verhältniß zu seinem

Gewichte ein größeres Quantum von Nahrung bedarf, als der Erwachsene. Ueberhaupt ist die Ernährung des Kindes von der größten Wichtigkeit und muß mit der äußersten Sorgfalt überwacht und geleitet werden. Je jünger das Kind ist, desto mehr beruht sein Leben im Vegetiren, und desto entschiedener ist seine Existenz von einer zweckmäßigen Ernährung abhängig.

§. 5. Ernährung des Säuglings.

Diesem Bedürfniß hat nun zunächst die Natur selbst in der vollkommensten und einfachsten Weise durch die Muttermilch genügen wollen. Dieselbe enthält alle jene Stoffe, aus welchen der menschliche Körper aufgebaut ist, modificirt sich in ihren Mischungsverhältnissen nach dem Alter des Kindes, wird vom gesunden Kinde gut und ohne Beschwerden verdaut und ist eben aus diesen Gründen das vorzüglichste und ganz allein völlig ausreichende Nahrungsmittel für den Säugling. Leider aber kann sich die gegenwärtige Menschheit nicht rühmen, ihre natürliche Vollkommenheit in demselben Maße bewahrt zu haben, wie die ihr physisch am nächsten stehende Klasse des Thierreichs. Viele Mütter sind außer Stande, ihre Kinder selbst zu nähren. Die es aber können, haben auch die Pflicht, es zu thun, und es läßt sich durchaus nicht entschuldigen, dieser wichtigen Mutterpflicht willkürliche Vorwände entgegenzustellen. Der Säugling gedeiht am besten, wenn er ausschließlich an der Mutterbrust seine volle Sättigung findet und zwar möglichst lange, sei es selbst bis gegen Ende des ersten Lebensjahres. Das Hervorbrechen der ersten Zähne, gewöhnlich im 8. oder 9. Monat, bisweilen früher, oft später, ist das sicherste Anzeichen, daß nunmehr andere, auch feste Nahrungsmittel gereicht werden können und sollen, und daß also die Entwöhnung eintreten muß, bei welcher ein allmäliges und vorsichtiges, schließlich aber entschiedenes Verfahren im Interesse der Mutter wie des Kindes liegt.

Kann das Kind seine erste Nahrung entweder gar nicht oder nur kurze Zeit von der Mutter selbst erhalten, so wird letztere am natürlichsten durch eine gute und für das Kind passende Amme ersetzt. Ueber die Wahl einer solchen darf aber nur ein Arzt und zwar ein ebenso gewissenhafter, als einsichtiger entscheiden, wie

denn überhaupt ein solcher Rathgeber bei allen wichtigen Fragen der Kindespflege, nicht etwa erst und blos in Krankheitsfällen, gegehört werden soll. Wo die Einsicht der Eltern und Erzieher nicht ausreicht, da haben sie auf Grund ihres Erzieherberufes die Pflicht, sich an eine vollkommenere Einsicht zu wenden und ihr Folge zu leisten.

Wenn nun auch, wie bemerkt, eine Amme die natürlichste Stellvertreterin der Mutter ist, so stehen doch der Herbeiziehung einer solchen Mittelsperson ernste Bedenken entgegen. Wird nicht ihr eigenes Kind der Vernachlässigung anheimfallen? Ist ihr Gesundheitszustand, ihre Einsicht und Gewissenhaftigkeit genügend verbürgt? Wird sie in der Familie ihres Pfleglings mit Tact und Bescheidenheit auftreten, um alle Friedensstörungen zu vermeiden? Wird sie nicht ungebührliche Ansprüche erheben? Sind aber auch diejenigen, welche eine Amme annehmen möchten, geneigt und im Stande, die berechtigten Forderungen derselben zu erfüllen und ihr eine anständige Behandlung angedeihen zu lassen? Und endlich, wenn alle diese Bedenken gehoben sind, wird nicht zwischen dem an die Amme gewiesenen Kinde und seiner leiblichen Mutter Entfremdung und Gleichgiltigkeit Platz greifen? — Vernünftige Eltern werden daher, auch wenn sie Ausgaben nicht zu scheuen brauchen, nur durch die dringendsten Umstände zur Herbeiziehung einer Amme veranlaßt werden können, jedenfalls vorher alle einschlagenden Verhältnisse gewissenhaft erwägen und den Rath eines zuverlässigen Arztes einholen. Wenn es aber in manchen Familienkreisen als guter Ton und als eine selbstverständliche Sache betrachtet wird, daß jedes Kind unter allen Umständen eine Amme haben müsse: so wird eine solche Anschauungsweise von der Erziehungslehre immer zu den beklagenswerthesten Thorheiten gerechnet werden. Selbst eine Königin kann kein edleres und ehrenvolleres Werk thun, als ihrem Kinde die erste Nahrung darreichen. Das Ammenwesen aber kann jedenfalls nur als ein nothwendiges Uebel betrachtet werden, und seine Verbreitung dürfte mit dem physischen und moralischen Verfall eines Volkes gleichen Schritt halten.

Von den Ersatzmitteln (Surrogaten) für die Muttermilch wird gute Kuhmilch immer den ersten Platz einnehmen. Milch von Eselinnen ist zwar besser, weil der Muttermilch ähn-

licher, aber Kuhmilch ist im Allgemeinen leichter zu haben. Viele Kinder, welche dieses Nahrungsmittel ausschließlich oder im Wechsel mit Muttermilch erhalten, gedeihen ganz gut. Nur muß die Kuhmilch, wenn sie kleinen Kindern als Nahrungsmittel dienen soll, der Muttermilch möglichst gleich gemacht, d. h. ihr Butter- und Käsegehalt muß vermindert, ihr Zuckergehalt vermehrt werden. Beides wird erreicht, wenn man derselben etwas Zucker (am besten Milchzucker) zusetzt und sie mit Wasser verdünnt. Man gibt dem Kinde im ersten Lebensmonat ein Gemisch aus gleichen Theilen Milch und Wasser und vermindert den Wasserzusatz allmälig, bis man, ungefähr vom sechsten Lebensmonat an, die Milch unverdünnt reicht. Da hierbei die Verdauungskraft des Kindes und dessen allgemeiner Gesundheitszustand, der bald leichtere, bald kräftigere Nahrung verlangt, wesentlich in Betracht kommt, so ist man bezüglich der angegebenen Mischungsverhältnisse häufig auf's Probiren angewiesen. Bemerkt sei noch, daß die auch bei großer Sorgfalt oft entstehenden Ernährungsstörungen der Kinder wol darin meist ihren Grund haben, daß das Gemisch von Kuhmilch und Wasser zu butterarm ausfällt. Da nämlich in guter Kuhmilch der Ueberschuß an Käsestoff noch größer als der an Butter ist, so wird, wenn man durch Verdünnung mit Wasser den gehörigen Procentgehalt an Käsestoff hergestellt hat, der Procentgehalt an Butter ein zu geringer sein, was eben leicht Ernährungsstörungen zur Folge hat. In solchem Falle wird es gut sein, zunächst einen Versuch mit Zusatz guten Rahmes zu der mit Wasser verdünnten Milch zu machen, um den normalen Buttergehalt derselben herzustellen. Jedenfalls lasse man es an genauer Beobachtung des Kindes und an sorgfältiger Bereitung seiner Nahrung nicht fehlen, da Nachlässigkeiten hierin das Leben desselben direct gefährden. Man experimentire aber nicht zu viel, sondern berathe sich über etwa hervortretende Verdauungsschwäche und mangelhafte Ernährung des Kindes baldigst mit einem zuverlässigen Arzte.

Auch Eiwasser (Eigelb in Wasser zerquirlt und mit etwas Zucker versetzt), sowie leichte Fleischbrühe sind schon dem Säugling zuträglich, reichen aber allein nicht aus, um denselben eine längere Zeit hindurch genügend zu ernähren.

Die Erfindung künstlicher Kindernahrungsmittel gibt der

Pädagogik zu der Bemerkung Anlaß, daß über die Anwendung solcher Mittel nicht das Erziehungspersonal, sondern nur der Arzt zu entscheiden hat.

Jedenfalls müssen die Wünsche und Bestrebungen aller Menschenfreunde zumeist darauf gerichtet sein, durch Verbesserung der Erziehung und der gesellschaftlichen Zustände, durch Verbreitung vernünftiger Meinungen und Sitten das weibliche Geschlecht für den mütterlichen Beruf möglichst fähig und willig zu machen, damit die Hindernisse der naturgemäßen Ernährung des Säuglings mehr und mehr schwinden.

### §. 6. Ernährung des Kindes.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt die allmälige Gewöhnung der Kinder an die Nahrungsmittel der Erwachsenen; diese Gewöhnung soll in der Regel am Ende des zweiten Jahres der Hauptsache nach zum Abschluß gekommen sein. Dabei ist aber zu bemerken, daß Kinder keineswegs von Allem erhalten sollen, was Erwachsene genießen. Delikatessen, geistige Getränke, überhaupt alles schwer Verdauliche und stark Reizende reiche man dem Kinde nicht. Selbst Zucker und Zuckerwaaren sind nur sparsam anzuwenden. Das Kind soll blos erhalten, was seiner Natur zuträglich ist, nicht aber, was die Verdauungsthätigkeit und damit die Gesundheit stört oder Begehrlichkeit und Naschhaftigkeit hervorruft. Sobald man das Kind aus den Schranken der Einfachheit, Enthaltsamkeit und Bescheidenheit herauszieht, untergräbt man sein stilles Lebensglück und seinen harmlosen Frohsinn.

Die Milch, das vorzüglichste aller Nahrungsmittel, sollte das tägliche Brot der Kinder sein, besonders in den ersten Lebensjahren. In Verbindung mit Zwieback oder Weißbrod bildet sie einen bequemen Uebergang von der Muttermilch zu gröberer Nahrung. Weichgekochtes Ei, Fleischbrühe, besonders mit Ei gemischt, ferner leicht verdauliches, nicht sehr fettes Fleisch, gut gebackenes Hausbrod, Butter, Mehlspeisen, enthülste Hülsenfrüchte sind vorzügliche Nahrungsmittel auch für Kinder. Geringeren Werth haben alle Gemüsearten, da sie sehr viel Wasser und unverdauliche Pflanzenstoffe enthalten; in Verbindung mit thierischen Stoffen geben sie jedoch auch dem Kinde zuträgliche Gerichte. Ob das Fleisch als

Nahrungsmittel für Kinder, ja für Menschen überhaupt entbehrlich und verwerflich sei, wie die „Vegetarier" lehren, ist noch eine offene Frage. Die bisherige Erfahrung und Wissenschaft scheint dafür zu sprechen, daß dem Menschen eine aus thierischen und pflanzlichen Stoffen gemischte Kost die zuträglichste sei. — Die Kartoffel mit ihrem sehr großen Wasser- und Stärkegehalt ist, trotz ihrer weiten Verbreitung, ein schlechtes Nahrungsmittel; sie bildet viel Fett, aber sehr wenig Nerven-, Muskel- und Knochensubstanz und kann daher, wenn sie als das wesentlichste Nahrungsmittel benutzt wird, zu jenem unter dem Namen Skrophulose bekannten Krankheitszustand Veranlassung geben; dieselbe Wirkung kann der zu reichliche Genuß anderer stärkmehlhaltiger Nahrungsmittel (Mehlbrei u. s. w.) haben. Obst enthält zwar sehr wenig Nahrungsstoff, ist aber, mäßig und vorsichtig genossen, den Kindern erfahrungsmäßig sehr zuträglich. Pilze sind nicht ohne Werth, müssen aber mit Vorsicht gewählt und bereitet, übrigens nur in mäßigen Gaben gereicht werden, da sie schwer verdaulich sind. Kochsalz ist ein ganz unentbehrliches, höchst werthvolles Nahrungsmittel, das man Kindern zwar nicht im Uebermaß verabreichen, aber auch nicht allzu spärlich zumessen darf. Gewürze sind blos Reizmittel für Geschmack und Verdauung und dürfen den Nahrungsmitteln der Kinder nur in sehr geringen Quantitäten zugesetzt werden, ebenso Zucker und Essig, obwol diese einigen Nahrungswerth haben.

Die Getränke dienen zum Ersatz der wässerigen Bestandtheile, welche fortwährend durch Lungen, Haut und Nieren aus dem Körper ausgeschieden werden. Da gegen 75 Procent der Körpersubstanz in Flüssigem bestehen, übrigens fortwährend viel Wasser ausgeschieden wird, die Speisen aber einen entsprechend großen Wassergehalt nicht haben: so muß letzterer eben durch Getränke ergänzt werden. Dieser Zweck der bloßen Flüssigkeitszufuhr ohne die Nebenwirkung der Ernährung und Reizung des Organismus wird nur durch das Wasser erreicht.

Gutes Trinkwasser muß einige Kochsalze, etwas Luft und Kohlensäure besitzen (Quellwasser), darf keine organischen Bestandtheile enthalten und muß klar, frisch, farb- und geruchlos, sowie ohne Beigeschmack sein. Namentlich in so fern es keine reizende

Wirkung ausübt, ist es das einzige rein durststillende Getränk, also das einzige Getränk im strengen Sinne des Wortes; und da nach Ablauf der Säuglingsperiode Ernährung und Durststillung nicht mehr zusammenfallen, so bildet es für das Kindesalter, der festen Nahrung gegenüber, das passendste Getränk.

Das Kind soll zum Zweck der Durststillung in der Regel nur Wasser trinken und zwar Quellwasser. Größeren Kindern, so fern sie gesund und nicht erhitzt sind, werde der Genuß frischen Wassers niemals verwehrt, ausgenommen unmittelbar nach dem Genuß warmer und fetter Speisen; kleineren Kindern, welche noch wesentlich an Milchgenuß gewöhnt sind, gebe man das Wasser in der Temperatur der Zimmerluft, bis man allmälig kälteres trinken läßt. Abgekochtes (der Kalksalze, der Luft und der Kohlensäure beraubtes) Wasser ist in der Regel nicht zu verabreichen. Alle anderen Getränke sind theils nährende (Milch, Kakao, Fleischbrühe, schleimige und mehlige Abkochungen), theils nährende und reizende zugleich (Kaffee, Thee, Chocolade, Bier, Wein, Branntwein). Die Milch ist als Getränk und Nahrungsmittel während des ganzen Kindesalters täglich zu geben, im Winter gewärmt. Das beste Ersatzmittel für dieselbe ist der Kakao. Auch gute, nicht zu fette Fleischbrühe kann dem Kinde öfters gereicht werden. Nur in Ermangelung dieser drei Mittel sind Abkochungen in Anwendung zu bringen. Kaffee und Thee sollen kleinen Kindern niemals gereicht werden, da ihr Nährwerth äußerst gering ist, beide aber aufregend und erhitzend wirken. Die als Ersatz des Kaffee's gebräuchlichen Abkochungen von Eicheln, Getreide u. s. w. sind für gesunde Kinder überflüssig. Chocolade, d. i. gewürzten Kakao, gebe man der reizenden Bestandtheile wegen nur selten und stets mit Milch verdünnt. Ein Gläschen gutes, nicht zu starkes Bier, auch einige Tropfen leichten Weines kann man größeren, nicht sehr lebhaften Kindern dann und wann unbedenklich reichen. Man vergesse aber nie, daß auch der Nährwerth von Bier und Wein ein sehr geringer ist, ihr Alkoholgehalt aber aufregend wirkt. Deswegen vermeide man gänzlich alle schweren Bier- und Weinsorten, sowie die äußerst alkoholhaltigen Branntweine und die denselben ähnlichen Mischungen: Punsch und Grog.

§. 7. Methode der Ernährung.

Außer den Zwecken und Mitteln der Ernährung des Kindes kommt noch das Verfahren (die Methode) bei derselben in Betracht. Da ist denn zunächst hervorzuheben, daß die stillende Mutter, beziehentlich die Amme, vor Allem darauf sehen muß, daß sie im Stande sei, ihr Kind regelmäßig und ausreichend mit guter Nahrung zu versehen. Sie darf hieran nicht durch anderweite Obliegenheiten oder durch Vergnügungen gehindert sein: die Stillung des Kindes ist jetzt ihre wichtigste Pflicht. Eine reichliche, stark nährende, leicht verdauliche und nicht aufregende Kost kommt einer Stillenden zu, ebenso eine mäßige Bewegung und regelmäßiger Genuß reiner Luft, besonders im Freien; nachtheilig sind ihr alle Diätfehler, Erkältungen und heftigen Gemüthsaufregungen (Affecte), als Schreck, Zorn, Gram u. s. w. Die ganze Umgebung ist der stillenden Mutter (Amme) eine rücksichtsvolle Behandlung schuldig und zwar um so mehr, als von ihrem Befinden zugleich das des Kindes abhängig ist, ein Umstand, welcher bei der künstlichen Ernährung nicht obwaltet, so daß letztere vor der natürlichen doch auch einen bedeutenden Vorzug hat.

Wie nun überhaupt das ganze Ernährungsgeschäft große Umsicht und Sorgfalt erfordert, so besonders die allmälige Gewöhnung des Kindes an neue Nahrungsmittel. Unterleibsschmerzen, die der Säugling nur durch Schreien und heftige Bewegungen anzeigen kann, namentlich aber Diarrhoe und Erbrechen sind sichere Anzeichen, daß das Verdauungsgeschäft nicht in Ordnung ist, und daß man also einen Wechsel in der Nahrung treffen, oder, ist dies geschehen, vorläufig wieder zu der früheren Ernährungsweise zurückkehren muß und, wenn die erwähnten Störungen nicht in wenigen Tagen nachlassen, einen Arzt zu rufen hat. Unablässiges Beobachten und vorsichtiges Versuchen sind zur Verhütung und Beseitigung von Ernährungsstörungen um so nothwendiger, je verschiedenartiger die kindlichen Naturen schon in den ersten Monaten sich zeigen. Zu vermeiden sind aber jedenfalls alle die unnützen, meist sogar schädlichen Hausmittel, welche von Kinderfrauen, Muhmen und Scharlatanen angepriesen werden, selbstverständlich auch jenes unsaubere Präparat, welches unter sehr verschiedenen Namen (Zulp, Schnuller, Lutsch, Nutsch u. s. w.) dem Säuglinge gereicht wird.

Die Temperatur der Nahrungsmittel für kleine Kinder muß ungefähr der der Muttermilch gleich sein, nicht unter 25 und nicht über 30° R.; gegen Ende des ersten Lebensjahres kann man allmälig etwas höher und etwas niedriger gehen, doch ist alles sehr Heiße und sehr Kalte stets nachtheilig für Zähne, Magen u. s. w. Was die Form der Nahrungsmittel betrifft, so sind die flüssigen, leicht löslichen, fein zertheilten verdaulicher und also werthvoller als die festen, wenig porösen und nicht gehörig zerkleinerten; man vergleiche z. B. Ei in Wasser oder Fleischbrühe fein zertheilt, weich gekocht, hart gekocht, gut oder schlecht zerhackt, gekaut u. s. w. An gutes Kauen und langsames Essen muß das Kind gewöhnt werden, sobald es anfängt, seine Speise zu sich zu nehmen. Noch früher hat die Gewöhnung an Mäßigkeit und Ordnung zu beginnen. Uebermaß und Unregelmäßigkeit verursacht Beschwerden und führt allmälig zu leiblichen Gebrechen wie zu Gemüthsverstimmungen und Unarten. Bei gesunden und noch nicht verzogenen Kindern sind Hunger und Durst die sicheren Anzeichen des Nahrungsbedürfnisses; was ohne diese Anzeichen und über sie hinaus verabreicht wird, wirkt nachtheilig. Eine neue Mahlzeit ist nicht eher zu reichen, als bis die vorausgegangene verdaut ist. Man muß die Kinder in dieser Beziehung von den ersten Lebenswochen an zur Einhaltung bestimmter Stunden gewöhnen. Der Säugling bekomme zuerst zweistündlich, nach etwa 6 Monaten dreistündlich eine Portion; in der Nacht verlängere man die Pausen, setze allmälig an die Stelle der Milch nur Wasser (nicht ganz kalt) und verabreiche etwa nach Ablauf des ersten Lebensjahres in der Regel während der Nacht gar nichts mehr. Entwöhnte Kinder sollen regelmäßig 5 Mahlzeiten täglich erhalten, eine Hauptmahlzeit Mittags, kleinere Mahlzeiten früh, Vormittags, Nachmittags und Abends. Von dieser Ordnung weiche man möglichst wenig ab.

Auf den Geschlechtsunterschied ist in der ganzen Kindheit bezüglich der Ernährung noch keine Rücksicht zu nehmen, wol aber auf sonstige individuelle Verhältnisse, sowie auf Jahreszeit und Beschäftigung. Im Winter ist die Energie des Lebensprocesses stärker und daher das Nahrungsbedürfniß größer als im Sommer; ingleichen steigert starke leibliche und geistige Thätigkeit den Stoff-

wechsel und erfordert daher nahrhaftere Kost, als eine ruhige und bequeme Lebensweise. Im Ganzen ist es keineswegs empfehlenswerth, das Kind auf eine sehr knappe und magere Kost zu beschränken, da das Alter des Wachsthums durchaus einer reichlichen und gut nährenden, obwol milden und nicht reizenden Kost bedarf. Auch muß darauf gesehen werden, daß alle Nahrungsmittel frisch und unverdorben, rein und unverfälscht seien. Lieber bringe man ein Opfer, indem man das Beste kauft und Verdorbenes gänzlich entfernt, als daß man durch Nahrungsmittel mit schädlichen Eigenschaften die Gesundheit des Kindes gefährde. Ebenso halte man auf die äußerste Reinlichkeit der in Gebrauch kommenden Geräthe, aber auch der Hände, des Mundes und der Zähne des Kindes. Schon ein vierjähriges Kind kann recht wol angeleitet werden, sich täglich nicht nur Hände und Gesicht zu waschen, sondern auch mit der Zahnbürste die Zähne zu reinigen und dadurch dem Verderb sammt dem üblen Aussehen und Geruch der Zähne und den hinzukommenden Schmerzen und Kaubeschwerden in Zeiten vorzubeugen. Aus demselben Grunde ist auch das Beißen sehr harter Gegenstände, sowie der Genuß sehr kalter und sehr heißer Speisen und Getränke zu vermeiden. Da ferner Säuglinge gern Alles zum Munde führen, so sei man vorsichtig, daß dabei nicht durch giftige Stoffe (manche Farben und Oxyde) Schaden entstehe. Auch muß man kleine Kinder behüten und größere zur Achtsamkeit anhalten, daß sie nicht unverdauliche Gegenstände, wie Kirsch- und Pflaumenkerne, Bohnen, Münzen, Knöchelchen, Nadeln, Stifte u. s. w. in den Mund nehmen, aus welchem sie leicht in die Verdauungs- (oder Athmungs-) Organe gelangen und dort die schlimmsten Zustände herbeiführen können.

Wenn nach allem Obigen die normale Pflege eines Kindes nicht nur ein gutes Maß von Einsicht und Treue, sondern auch eine gewisse Wolhabenheit, weil Zeit und Geld, in Anspruch nimmt: so leuchtet ein, warum so viele Kinder armer Eltern frühzeitig verkümmern. Die Armuth ist ohne Zweifel eines der größten socialen Uebel, gegen das die Erziehungskunst, beruhte sie auch auf der besten Einsicht und dem edelsten Willen, direct keine Macht hat. Der Pädagog von Fach wird demnach nicht nur durch Rath und That das große Werk der Volkserziehung fördern,

sondern auch nach Kräften alle Unternehmungen unterstützen, welche den Volkswolstand zu erhöhen und zu verbreiten geeignet sind.

---

## II. Athmung und Hautpflege.

### §. 8. Physiologische Verhältnisse.

Außer Speisen und Getränken ist zur Unterhaltung des Stoffwechsels die atmosphärische Luft mit ihrem wichtigsten Bestandtheile, dem Sauerstoff (der Lebensluft) unumgänglich nothwendig. Erst durch das Eindringen des Sauerstoffes in das Blut werden einerseits die in dasselbe aus dem Verdauungsapparat aufgenommenen Nahrungsstoffe zur Gewebsbildung (Assimilation), folglich zur Erhaltung und Stärkung aller Körpertheile vollends zubereitet, anderseits die verbrauchten (abgestorbenen) Leibesbestandtheile der Ausscheidung (Blutreinigung) entgegengeführt. Dieser doppelte Umwandelungsproceß ist zugleich die Quelle der unserem Organismus eigenen Wärme. Zur Unterhaltung desselben dient das Athmen (die Respiration), welches in Einathmung (Inspiration) und Ausathmung (Exspiration) zerfällt. Jene (die Einathmung) ist die Aufnahme von atmosphärischer Luft in die Lungen, wo der Sauerstoff sich mit dem vom Herzen kommenden Blute verbindet; von dem Stickstoffgehalte der eingeathmeten Luft dringt nur ein Theil in das Blut ein (in Folge des Luftdruckes). Diese (die Ausathmung) ist die Abfuhr von Kohlensäure in Verbindung mit Wasser aus dem die Lungen durchströmenden Blute. Durch den Athmungsproceß wird also das Blut im kleinen Kreislaufe fortwährend verjüngt; als dunkelrothes, kohlensäurereiches und sauerstoffarmes gelangt es von der rechten Herzkammer in die Lungen, als hellrothes, sauerstoffreiches und kohlensäurearmes von den Lungen in die linke Vorkammer. Die Athmung beginnt sammt dem kleinen Kreislauf erst nach der Geburt des Kindes, aber sogleich mit der größten Energie, die mit zunehmendem Alter abnimmt, so daß die Anzahl der Athemzüge in der Minute im Verlaufe des Säuglings- und Jugendalters allmälig von 40 auf 30 und 20, im späteren Alter noch etwas tiefer sinkt. Soll nun dieser höchst wichtige Lebensproceß, dessen Aufhören sehr bald zum Tode führt,

in normaler Weise von Statten gehen: so sind offenbar gesunde Athmungswerkzeuge und gute Luft nöthig.

In nahem Zusammenhange mit der Athmungsthätigkeit steht die Function der Haut. Wenn auch letztere an der Blutneubildung einen viel geringeren Antheil hat, als die Lungen, indem ihre aufnehmende Thätigkeit im Allgemeinen nicht von großem Belang ist: so ist sie doch als Ausscheidungsorgan für die Blutreinigung von so großer Wichtigkeit, daß eine durchgreifende Hemmung ihrer Thätigkeit ebenfalls in nicht langer Zeit zum Tode führt. Sie hat täglich ein ziemliches Quantum (etwa 1 Kilogramm) von Gasen (Fettsäuren, Kohlensäure), Schweiß, Talg und abgestorbenen Gewebsschüppchen an die Außenwelt abzusetzen. Bis zu einer gewissen Grenze können allerdings die übrigen Ausscheidungswerkzeuge (Lungen, Nieren, Leber) für die Haut eintreten, wie auch sie umgekehrt für jene; allein länger andauernde Schwächung ihres Ausscheidungsvermögens hat nicht nur Hautkrankheiten zur Folge, sondern wirkt auch höchst nachtheilig auf Lungen, Herz, Circulation und Beschaffenheit des Blutes.

Hierzu kommt, daß die Haut als allgemeine Körperdecke zugleich zur Erhaltung der Eigenwärme bestimmt ist, und daß bedeutende Erkältungen dieser schützenden Hülle das Blut nach den inneren edlen Organen hindrängen, wodurch große Nachtheile entstehen.

### §. 9. Pflege des Athmungsprocesses.

Die Luft, welche wir athmen, soll rein sein, d. h. keine schädlichen Gase, keinen Staub und Rauch enthalten, außerdem aber eine gemäßigte Temperatur besitzen. Wenn schon der erwachsene Organismus stärkeren und öfter wiederkehrenden Beschwernissen seiner Respirationsorgane nicht auf die Dauer widersteht: so muß der zarte, in rascher Entwickelung begriffene Körper des Kindes um so sorgfältiger vor schädlicher Luft behütet werden. Namentlich sind Säuglinge bei Tag und Nacht in einer möglichst reinen und gleichmäßig erwärmten Luft (nicht viel unter und über 15° R.) zu halten. Die Wohnstätten und besonders das Schlafzimmer sollen geräumig, der Sonne und dem freien Luftstrom zugänglich sein, oft gelüftet und immer reinlich gehalten, nicht aber zugleich als

Trockenplatz, Werkstätte, Aufbewahrungsort für Lebensmittel, Waaren und schmuzige Gegenstände, oder zu sonstigen die Luft verderbenden Nebenzwecken benutzt werden. Die Schulzimmer, in denen durch eine große Kinderzahl die Luft reichlich mit Kohlensäure und anderen der Gesundheit schädlichen Ausscheidungsstoffen angefüllt wird, müssen groß, hoch und gut ventilirt sein, überdies noch möglichst oft gründlich gelüftet werden.

Von höchstem Werth ist aber der Genuß der freien Luft, besonders in Verbindung mit angemessenen Bewegungen (s. weiter unten). Bei günstiger Witterung und guter Gesundheit soll jedes Kind schon von der zweiten Lebenswoche an täglich ins Freie getragen oder gefahren werden und daselbst allmälig immer länger verweilen. Zu meiden sind natürlich zugige, staubige, übelriechende, dumpfige, zu grell oder zu dürftig von der Sonne beschienene Oerter; an niedere Temperaturgrade, rauhes Wetter, Wind, besonders an scharfe Nord- und Ostluft darf man das Kind nur sehr allmälig gewöhnen. Schroffer Wechsel der Lufttemperatur ist den Athmungsorganen besonders nachtheilig; man bringe daher das Kind nicht plötzlich aus einem sehr warmen in einen kalten Raum oder in die rauhe Luft im Freien, verfahre auch nicht umgekehrt.

Ist man aber besorgt, dem Kinde eine zuträgliche Luft zu verschaffen, so muß auch kräftiges Ein- und Ausathmen ermöglicht und befördert werden. Zu vermeiden ist demnach eine den Brustkasten beengende Kleidung, gebückte Haltung, zu vieles, besonders schiefes Sitzen beim Schreiben, Zeichnen, Stricken, Nähen u. s. w. Längeres Geradesitzen kann man aber nur verlangen, wenn die Rückenmuskeln durch eine Lehne unterstützt werden; namentlich sollen Schulbänke durchaus mit Lehnen versehen sein. Uebrigens veranlasse man den Zögling öfters, in reiner milder Luft bei gerader Stellung langsam und tief ein- und auszuathmen.

### §. 10. Hautpflege.

Bei der Hautpflege ist vor allem auf allgemeine Reinlichkeit durch Bäder, Waschungen und stets reine Leibwäsche zu halten. Von der Geburt an muß das Kind, wenn es gesund ist, durch das ganze erste Lebensjahr hindurch täglich ein Bad erhalten, welches möglichst rasch (in höchstens 5 Minuten) abzuthun ist. Die

Temperatur desselben — das Thermometer ist bei der physischen Erziehung unentbehrlich — sei anfangs 27—28° R, nach etlichen Wochen werde sie ganz allmälig etwas geringer, so daß sie nach Verlauf eines Jahres noch etwa 20—25° beträgt. Von da an reichen wöchentlich zwei vollständige Bäder aus, dazwischen müssen aber, womöglich täglich, allgemeine Waschungen, Begießungen und Abreibungen treten, zu denen man nach und nach immer kälteres Wasser nimmt. Doch verfahre man mit der hierdurch zu erzielenden Abhärtung der Haut nur sehr allmälig und vorsichtig, vermindere die Temperatur des Wassers nur gradweise und immer nur in Zwischenräumen von Wochen oder Monaten. Wenn ein Kind bis zum schulpflichtigen Alter nach und nach an Wasser von etwa 16° R gewöhnt ist, so hat man ein sehr günstiges Resultat erreicht, bei dem man bis zur Anwendung von Flußbädern stehen bleiben mag. Daß die letzteren nicht zu lang ausgedehnt, nicht mit vollem Magen, nicht in erhitztem Zustande, nicht an gefährlichen Orten und in bedenklicher Gesellschaft gebraucht werden dürfen, aber mit entsprechender Bewegung (Schwimmen) verknüpft werden müssen, sind allgemein bekannte Regeln. Den Experimenten des Kaltwasserenthusiasmus soll man Kinder nicht aussetzen: Wasser von etwa 16° R gewährt schon eine sehr durchgreifende, aber auch heilsame Erfrischung. Bei schwächlichen (blutarmen) Kindern muß man kaltes Wasser überhaupt nur mäßig und vorsichtig anwenden, wenn man sie wirklich kräftigen will. Zu einer gründlichen Reinigung der Haut ist für alle Kinder, auch wenn man sonst die Hautcultur nicht vernachlässigt, dann und wann ein warmes Bad (ungefähr 25° R) recht dienlich.

Vor Erkältungen der Haut müssen besonders ganz kleine Kinder sorgfältig geschützt werden. Das warme Bad muß in einem warmen Zimmer gegeben werden, und das Kind ist nach demselben sofort ordentlich abzutrocknen, schnell mit reinlicher Wäsche zu bekleiden und ins Bettchen zu bringen. — Ferner habe man darauf Acht, daß sich das Kind nicht während des Schlafes seiner Körperbedeckung theilweise entledige und dann bloß liege, besonders in der Nacht. Auch ist das Wartepersonal sorgfältig zu überwachen, damit es das Kind nicht unvorsichtig entblöße, namentlich wenn dadurch ein starker Temperaturwechsel herbeigeführt würde, besonders

im Freien. Durchnäßte Wäsche ist bald durch trockene zu ersetzen. Selbst größere Kinder sollen, wenn sie geschwitzt haben, oder dem Regen ausgesetzt gewesen, oder auf nassen Wegen gegangen sind, Kleider und Schuhe nicht auf dem Leibe trocknen lassen, weil dabei dem Körper stets ein Theil der Eigenwärme entzogen und die Thätigkeit der Haut geschwächt wird. Derselbe Nachtheil tritt ein beim längeren, besonders ruhigen Verweilen in kühlen und feuchten Räumen mit kaltem Fußboden und nassen Wänden, Verhältnisse, die nicht nur in vielen Wohnungen armer Leute, sondern auch noch immer in manchen Schulzimmern bestehen, zum Schaden der Jugend ganzer Gemeinden.

Eine zweckmäßige Bekleidung ferner ist für den Menschen Bedürfniß, da seine Haut einer natürlichen, gegen die Einflüsse des Klimas und der Witterung schützenden Bedeckung ermangelt. Die Kleidung soll daher die Eigenwärme des Körpers zusammenhalten und denselben gegen übermäßige Einwirkungen der Sonne, der Kälte und der Niederschläge wahren. Man kleide im Allgemeinen Füße und Unterleib etwas wärmer als Brust, Hals und Kopf, dabei aber so, daß kein Körpertheil in Schweiß gerathe, oder Frost leide. Witterung, Jahreszeit, Gesundheitszustand und Grad der Bewegung verlangen natürlich Berücksichtigung, alles Ueberflüssige werde aber fern gehalten. Auch dürfen durch Kleidungsstücke die Körpertheile (namentlich Lungen, Leber, Magen und Adern) nicht beengt und in ihrer Thätigkeit gestört werden. Besonders muß man, der üblen Mode gegenüber, auf die Fußbekleidung sehen, damit dieselbe nicht nach einem verdorbenen Geschmack, sondern nach natürlichem Bedürfniß angefertigt werde, d. h. weit genug und der Form des Fußes entsprechend, so daß derselbe nicht entstellt und mit allerlei Uebeln (verbogenen Zehen, eingewachsenen Nägeln, Hühneraugen, Neigung zum Schwitzen u. s. w.) beladen werde.

Die gewöhnliche Folge von Vernachlässigung oder von Fehlern bezüglich der Pflege des Athmungsgeschäftes und der Hautfunction sind Erkältungen, die meist Katarrhe in den Stimm- und Respirations- oder in den Verdauungsorganen herbeiführen. Sobald nun Symptome derartiger Störungen, als Schnupfen, Husten, Heiserkeit Diarrhoe, Fieber &c. vorhanden sind: muß das Kind in warmer,

möglichst gleichmäßiger und reiner Luft gehalten und vor ferneren Unzuträglichkeiten geschützt, in Zukunft überhaupt sorgfältiger behandelt werden. Treten die genannten Symptome sehr heftig auf, oder halten sie länger als einige Tage an, so ist es Pflicht der Erzieher, einen Arzt zu Rathe zu ziehen.

Wird aber die Athmung und die Hautfunction des Kindes sorgfältig geschützt, gepflegt und gestärkt, so erwächst für den ganzen jugendlichen Organismus ein großer Gewinn: geregelte Neubildung eines guten Blutes, stete Reinigung, kräftige und allseitige Circulation desselben, Gesunderhaltung und Stärkung aller Organe, nicht blos der zunächst betheiligten, sondern auch des Herzens, der Muskeln, der Sinneswerkzeuge, der Nerven, des Gehirns, ja selbst derjenigen, auf welche durch die erziehliche Thätigkeit nicht direct gewirkt werden kann. Nur muß zur Erhaltung und Beförderung dieses allgemeinen Gedeihens neben einer naturgemäßen Ernährung, einer gut geregelten Athmung und Hautthätigkeit noch das rechte Maß von Ruhe und Bewegung mitwirken.

---

## III. Bewegung und Ruhe.

### §. 11. Natur und Arten der Bewegung.

Wir haben im menschlichen Organismus zwei Classen von Bewegungen zu unterscheiden: willkürliche und unwillkürliche.

Die willkürlichen gehen von psychischen Erregungen der Hirn-Rückenmarksnerven aus und werden durch das Muskelsystem verwirklicht. Sie können vom neugeborenen Kinde theils noch gar nicht ausgeführt werden (Gehen, Sprechen, Handarbeiten), theils wenigstens noch nicht mit bestimmtem Bewußtsein, sondern nur vermöge der dem lebendigen Organismus als solchem eigenthümlichen Triebe (unregelmäßige Bewegungen des Kopfes, der Glieder, der Stimmorgane). Erst durch die Entwickelung des ganzen Organismus und speciell durch Uebung und Erfahrung erlangen einerseits die Bewegungsorgane das erforderliche Maß der Stärke und Geschicklichkeit, anderseits die psychischen Triebe eine bestimmte Rich-

tung, Beharrlichkeit und Klarheit, d. h. die Form des Willens, der sich seiner Ziele bewußt ist und sich dieselben als Zwecke setzt, für die er die ihm zu Gebote stehenden physischen Kräfte als Mittel planmäßig in Anwendung bringt.

Unwillkürliche Bewegungen heißen alle diejenigen, welche ihren Ursprung nicht im Willen haben, sondern ohne, ja selbst gegen denselben stattfinden.

Die wichtigste Art der unwillkürlichen Bewegungen sind die vegetativen. Hierher gehören zunächst die Thätigkeiten der Organe in der Brust- und Bauchhöhle: Athmen, Herzschlag, Verdauungsproceß. Sie beruhen wesentlich auf der Function des Gangliensystems und der Rückenmarksnerven unter modificirender aber unbewußter Einwirkung des Gehirns. Hieran schließen sich die Bewegungen der Blutgefäße, Lymphgefäße und Drüsenkanälchen, in denen die Funktion des Gangliensystems und somit der vegetative Charakter am entschiedensten hervortritt. Der Wille hat, wie bemerkt, zu den vegetativen Bewegungen keine wesentliche Beziehung, indem denselben eine bewußte Absicht weder zu Grunde liegt noch entgegensteht, weshalb sie denn schon im neugeborenen Kinde regelmäßig von Statten gehen und selbst im Schlafe und in der Ohnmacht fortdauern. Blos in Bezug auf das Athmen ist ein directer, jedoch nur den Rhythmus und die Intensität desselben modificirender Einfluß des Willens möglich.

Ebenfalls unwillkürlich sind die sogenannten Reflexbewegungen. Sie entstehen durch Uebertragung des Reizes von einem sensitiven (Empfindungs-) auf einen motorischen (Bewegungs-) Nerv, welch' letzterer die ihm zugehörige Muskelgruppe in Thätigkeit bringt, was sowol im bewußten als im unbewußten Zustande geschehen kann: Husten und Niesen in Folge verschiedener Reize, Lachen beim Kitzel, Zittern vor Frost, zweckmäßige Bewegungen im Schlafe und im Fieber, Erweiterung und Verengerung der Pupille nach Maßgabe des Lichtreizes, die meisten Krämpfe kleiner Kinder u. s. w. Den Reflexbewegungen ähnlich sind die Mitbewegungen. Sie entstehen im Gehirn, Rückenmark und Gangliensystem durch Ueberstrahlung des Reizes von einem motorischen Nerven auf einen oder mehrere andere, welche die Muskelgruppen ihres Bereichs in Thätigkeit setzen: Herzklopfen bei schnellem Laufen,

Gesticulation bei lebhaftem Sprechen, Grimassen beim Clavierspielen, beim Kegelschieben u. s. w.

Außerdem werden durch mancherlei dauernde oder nur momentane Störungen des menschlichen Organismus verschiedenartige unwillkürliche Bewegungen hervorgerufen, welche wir pathologische nennen können. Bei denselben wird die krankhafte Reizung durch die verschiedensten Nervenbahnen auf das Muskelsystem übertragen. Im entwickelten Menschen widerstrebt diesen Bewegungen der Wille, weil sie den Zwecken desselben hinderlich sind; allein dieses Widerstreben ist erfolglos, weil der Wille nicht im Stande ist, krankhafte Veränderungen im Organismus und ihre Wirkungen direct aufzuheben. Hierher gehören die Muskelkrämpfe in Folge von Ueberanstrengung, bei der Cholera und anderen Krankheiten, der Veitstanz, der Schreibekrampf, der unsichere Gang bei Rückenmarksleiden, das krankhafte Lachen und Weinen nervöser Personen u. s. w. Endlich wirken auch lebhafte Gemüthsbewegungen erregend auf den Körper, indem sie das Mienenspiel, Blaß- und Rothwerden, Lachen und Weinen u. s. w. hervorrufen.

Wie verschieden auch die einzelnen Arten der unwillkürlichen Bewegungen sind, so muß doch bemerkt werden, daß vermöge des innigen Zusammenhangs aller Nervenbahnen oft Erregungen zu Stande kommen, deren Charakter so schwankend und vielseitig ist, daß er eine bestimmte Classificirung schwierig, ja unmöglich macht; überdies läßt sich die Grenze zwischen physiologischen und pathologischen Zuständen oft nicht scharf bestimmen, und eben so wenig ist die wechselseitige Erregung zwischen Leib und Seele durchaus klar.

Außer den im Obigen aufgeführten eigenen (activen) Bewegungen des menschlichen Organismus spricht man noch von sogenannten passiven Bewegungen desselben und meint damit alle diejenigen, welche durch fremde Kräfte herbeigeführt werden. In der Erziehung kommen passive Bewegungen namentlich insofern häufig in Anwendung, als durch die Kräfte von Erwachsenen für den Zögling absichtlich mannigfaltige Veränderungen der Lage und des Ortes herbeigeführt werden: Tragen, Fahren, Wiegen u. s. w.

Es fragt sich nun, welche Regeln der Erzieher in Betreff aller dieser Bewegungen zu beobachten habe.

§. 12. Ruhe, unwillkürliche Bewegungen.

Für das neugeborene Kind ist Ruhe der naturgemäßeste Zustand. Diese Ruhe ist aber keineswegs ein gänzlicher Mangel aller vitalen Vorgänge, sondern nur eine zeitweilige Unthätigkeit derjenigen Organe, durch welche der Mensch mit der Außenwelt in Beziehung tritt, d. h. des animalischen Nervensystems, der Sinne und des willkürlichen Bewegungsapparates. Im Inneren des Organismus entwickeln bei äußerer Ruhe die Vegetationsprocesse eine große Energie, damit zunächst das unbewußte und unwillkürliche Leibesleben, die Basis der bewußten und willkürlichen Thätigkeit des Menschen, sich gehörig befestige. Die erziehliche Pflege des Kindes in Betreff der vegetativen Organe und Functionen besteht vor allem in der Sorge für gute Nahrung und Luft, sowie für Reinlichkeit und angemessene Wärme (s. oben); außerdem müssen Störungen der Ruhe des Kindes, also alle heftigen Einwirkungen auf dasselbe vermieden und möglichst verhindert werden. Mit zunehmendem Alter verliert sich allmälig das Uebergewicht des Vegetationslebens, indem sich die willkürlichen Bewegungen, sowie die Sinnes- und Geistesthätigkeiten mehr und mehr entwickeln, bis alle menschlichen Kräfte in ein harmonisches Verhältniß zu einander treten. Ein dauerndes Ueberwiegen der vegetativen Functionen über die Entwickelung und Bethätigung der Muskelkräfte, des Geistes und Willens entspricht weder den Zwecken des menschlichen Organismus, noch den Forderungen der menschlichen Vernunft; es ist ein Mißverhältniß, im gewöhnlichen Leben Faulheit genannt, dem durch Vermeidung des Uebermaßes von Nahrung und Ruhe, sowie durch gehörige Anregung der Muskel-, Geistes- und Willensthätigkeit entgegengewirkt werden muß (vergl. §. 63). Wenn hiernach die niederen Functionen des Menschen durch die höheren eingeschränkt werden, so dienen doch auch, nach dem Zeugniß der Erfahrung, die letzteren umgekehrt wieder dazu, der Erschlaffung des Vegetationslebens vorzubeugen und entgegenzuwirken.

Die übrigen Arten der unwillkürlichen Bewegungen sind möglichst zu mäßigen und einzuschränken. Als Mittel hierzu dient im Allgemeinen die gesammte diätetische Kindespflege, also die Herbeiführung und Erhaltung aller dem Gedeihen des Organismus

zuträglichen äußeren Bedingungen, ferner die Vermeidung übermäßiger Anstrengungen, Reize und Aufregungen, insbesondere alle schwachenden und krankmachenden Verhältnisse; daneben ist auf allmälige Abhärtung und auf Gewöhnung zur Selbstbeherrschung hinzuarbeiten. Treten im Organismus des Kindes krankhafte Erregungen hervor, so ist eine schonende Behandlung, eine gewissenhafte Pflege und Behütung desselben nöthig; in schwereren Fällen muß ein tüchtiger Arzt zu Rathe gezogen werden. Nicht selten kommt es vor, daß größere Kinder des Nachts, ohne zu erwachen, ihr Lager verlassen, umhergehen und mancherlei Geschäfte vornehmen, als ob sie bei Bewußtsein wären. Dieses sogenannte Nachtwandeln rührt keineswegs immer von einer eigentlichen Krankheit her, hängt vielleicht öfters mit der Entwickelung des Geschlechtstriebes zusammen und verliert sich in den meisten Fällen im Verlaufe einiger Monate oder Jahre von selbst.

Passive Bewegungen kleiner Kinder sollten viel seltener und mäßiger in Anwendung kommen, als es in der Praxis fast allgemein üblich ist. Sie sind nur in so weit und nur so lange nöthig und nützlich, als dem Kinde zur eigenen Ausführung gewisser zweckmäßiger Bewegungen die Kräfte fehlen. Es leuchtet ein, daß die gesammte Pflege des Säuglings (die Darreichung der Nahrung, das Baden, Bekleiden u. s. w.) mancherlei äußere Bewegungen desselben (Heben, Tragen u. s. w.) erforderlich macht. Namentlich um dem Kinde in genügender Weise den Genuß guter Luft, sowie allmälig auch eine mannigfaltigere Anschauung unterhaltender Gegenstände zu verschaffen, muß man es öfters tragen oder fahren. Aber überflüssig, ja meist nachtheilig für das Kind sind alle diejenigen Manipulationen, welche mit demselben vom Wartepersonal ohne einen vernünftigen Zweck, sondern nur zum Zeitvertreib oder zur Einschläferung des Kindes vorgenommen werden. Die Wiege ist ein völlig entbehrliches Hausgeräth; alles Schütteln und Schaukeln der Kinder hat keinen Nutzen, oft Nachtheil. Zwecklose und besonders heftige äußere Bewegungen bringen das Kind nur aus dem ihm zuträglichen Zustand der Ruhe, erschüttern und betäuben sein Gehirn und Nervensystem und beeinträchtigen sein Vegetationsleben. Dazu kommt noch, daß das Kind, wenn man es einmal an solche Bewegungen gewöhnt hat, dieselben immer wieder verlangt

und durch Schreien zu erzwingen sucht, wodurch es denn frühzeitig reizbar, heftig und unartig wird und der Umgebung zur Last fällt. Aber auch bei solchen Bewegungen, welche man aus guten Gründen mit dem Kinde vornimmt, vermeide man alle heftigen Erschütterungen, alles einseitige Halten, alle unbequemen Lagen desselben: namentlich trage man es nicht immer auf einem und demselben Arme. Auf Natürlichkeit und zeitweiligen Wechsel der körperlichen Situation des Zöglings ist von Anfang an fortwährend zu sehen, damit eine regelmäßige Entwickelung befördert und allen Abnormitäten, dem Schiefwerden, Schielen, dem Druck auf edle Organe u. s. w. vorgebeugt werde.

§. 13. Willkürliche Bewegungen, ihr Einfluß.

Von besonderer Wichtigkeit sind die willkürlichen Bewegungen des Kindes. Dieselben sind vor allem ein vortreffliches Mittel der Gesundheitspflege; sodann aber hängt ja die Stellung des Menschen im Leben vielfach von der Kraft und Geschicklichkeit seiner Gliedmaßen ab.

Die nächsten Wirkungen willkürlicher Bewegungen, wenn sie mit gehöriger Energie ausgeführt werden, zeigen sich in der Steigerung der Herz- und Lungenthätigkeit. Dadurch wird die Bewegung des Blutstromes beschleunigt und selbst in den feinsten Gefäßchen eine lebhafte Circulation bewirkt, so daß die verschiedenen Gewebe des Körpers öfter und reichlicher mit Blut durchtränkt werden, als im Zustande der Ruhe. Das Blut wird aber dabei zugleich ein gesünderes, indem es auch durch die Lungen rascher strömt und also dort bei vermehrter Athmung größere Mengen von Sauerstoff aufnehmen und den überschüssigen Kohlenstoff leichter abgeben kann, als bei geringerer Herz- und Lungenthätigkeit.

Aus diesen Grundverhältnissen entspringen die weiteren Vortheile zweckmäßiger Bewegungen. Der vermehrte Sauerstoff im Blute ermöglicht eine raschere Verwandlung (Verbrennung) alter, unbrauchbarer Gewebsbestandtheile, wodurch deren Ausscheidung vorbereitet wird. Dieser chemische Vorgang äußert sich durch das Gefühl erhöhter Körperwärme, deren Folgen vermehrte Hautausdünstung und Schweiß sind. Für die Entfernung der verbrannten Gewebselemente sorgt hauptsächlich die ebenfalls gesteigerte Nierensecretion.

Alle Gewebe unseres Körpers verlieren also Bestandtheile und zwar, so lange die Bewegung eine nach Zeit und Grad den Kräften angemessene ist, nur die verbrauchten, also nicht nur überflüssigen, sondern schädlichen. Der Ersatz dieses Materials liegt nun ebenfalls dem Blute ob und muß demselben durch Nahrung zugeführt werden. Die Natur mahnt uns hierzu durch die in Folge der Bewegung verstärkten Empfindungen des Hungers und Durstes. Werden nun dem Körper Speisen und Getränke in gehöriger Menge und Beschaffenheit bei guter Luft und sonstigen normalen Lebensverhältnissen zugeführt, so wird das als unbrauchbar ausgeschiedene Material durch neues und brauchbares ersetzt und das Resultat, hiervon ist eine allgemeine Kräftigung des Körpers, namentlich der Nerven, Muskeln und Knochen.

Angemessener Bewegung folgt überdies ein tiefer, ruhiger Schlaf, dessen wolthätige Folgen sich namentlich im Bereiche der Hirnthätigkeit und der psychischen Zustände äußern: das Bewußtsein wird klar, der Wille kräftig, düstere Stimmungen weichen und neue Lebensluft entsteht.

Aus dieser Darstellung erhellt, daß zweckmäßige Bewegungen ebenso geeignet, als nothwendig sind, um den Körper zu einem tüchtigen Werkzeuge des ihn bewohnenden und beherrschenden Geistes zu machen. Nur muß alles Uebermaß vermieden werden und auf jede Anstrengung rechtzeitig eine entsprechende Ruhe folgen, wenn man nicht statt der dargelegten Vortheile die ihnen entgegengesetzten Nachtheile: Lungen- und Herzübel, zu großen Blutverbrauch, Gehirn- und Nervenaffectionen, Appetitmangel, Schlaflosigkeit und allgemeine Schwäche herbeiführen will. Ueberdies ist, selbst abgesehen von solchen Störungen der Gesundheit und des Wolseins, eine übermäßige Entwickelung des Bewegungsapparates, unter Vernachlässigung der übrigen Erziehungsaufgaben, keineswegs Zweck der Erziehung; wir dürfen uns nicht die Ausbildung von Athleten, sondern wir müssen uns die harmonische Entwickelung aller menschlichen Kräfte zur Regel machen.

### §. 14. Leitung der willkürlichen Bewegungen, Turnen.

Vor allem ist dem Kinde vom ersten Lebenstage an der zur freien Bewegung nöthige Spielraum zu gewähren. Alles beengende

Binden und Wickeln muß unterbleiben. Die Umhüllungen des Körpers sollen Erkältungen verhüten, nicht aber Fesseln der Gliedmaßen sein. In dem Grade, wie sich der Bewegungsapparat ausbildet, wächst auch die Neigung, ihn zu gebrauchen. Ist das Kind genügend erstarkt, so lernt es von selbst sitzen, stehen und gehen. So lange ihm aber noch die zur aufrechten Haltung des Körpers nöthige Kraft fehlt, können geflissentlich angestellte Sitz-, Steh- und Gehversuche nur schädlich sein. Verkrümmungen des Knochengerüstes und Beeinträchtigung der Brust- und Unterleibsorgane sind die gewöhnlichen Folgen derartiger Verfrühungsexperimente. Man begnüge sich mit dem, was die Natur zu leisten vermag, und gedulde sich bis die schwache Kraft erstarkt ist.

Wenn ein Kind mit fünf Monaten sitzen, mit einem Jahre stehen kann und bald darauf die ersten Schritte macht, so mag man sich beglückwünschen; doch ist eine Verzögerung um einige Wochen auch kein Unglück. Hat man Geduld, so braucht man auch dem Kinde nicht viel zu helfen, und es gewinnt frühzeitig Umsicht, Selbstständigkeit und Vertrauen auf die eigene Kraft. Alle künstlichen Unterstützungsmittel (Stehstühle, Laufmaschinen u. s. w.) sind von gesunden Kindern gänzlich fern zu halten; nur auf Verhütung von Schaden ist zu sehen.

Sobald nun das Kind die nöthige Herrschaft über seinen Körper erlangt hat, lerne es auch selbst essen und trinken, sich aus- und ankleiden, sich waschen, seine Sachen herbeiholen und aufräumen, kurz sich bedienen. Solche Uebungen fördern nicht nur die Gesundheit, Gewandtheit und Selbstständigkeit des Zöglings, sondern sie verhindern auch die Ausbildung eines trägen, unbescheidenen und herrischen Wesens. Auch anderen Personen diene das Kind frühzeitig durch kleine Hilfsleistungen, damit schon im engen Kreise der Familie die Keime der praktischen Tüchtigkeit und geselligen Tugend gepflegt werden.

Der weiteren Kräftigung des Kindes sind Bewegungsspiele, Spaziergänge, Turnen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen und ähnliche Uebungen höchst förderlich. Viel weniger empfehlenswerth ist das (systematische) Tanzen, weil es aufregend und erhitzend wirkt, gewöhnlich in schlechter und staubiger Luft geschieht und mancherlei leidenschaftliche Erregungen (Putzsucht, Eitelkeit ꝛc.) mit sich

führt. Ein nützliches oder gar nöthiges Erziehungsmittel ist es keineswegs.

Die vorzüglichste aller Leibesübungen ist unbestreitbar das Turnen, das Turnen in deutscher Weise, wie es durch Guts-Muths, Adolf Spieß u. A. ausgebildet worden ist. Die oben angedeuteten Vortheile der Bewegungen werden durch keine Art der Thätigkeit so vollkommen erreicht, wie durch gymnastische Uebungen unter einsichtiger Leitung; und es ist daher als ein großer Fortschritt des Erziehungswesens zu bezeichnen, daß das Turnen in immer weiteren Kreisen als ein nothwendiges Mittel der Jugendbildung Anerkennung findet. Die gymnastischen Uebungen sollen eine ebenmäßige Ausbildung aller Theile des Bewegungsapparates bewirken, um den freien Gebrauch der leiblichen Kräfte unter der Herrschaft des Geistes zu ermöglichen. Da dies nur durch Anwendung einer bestimmten Zucht und Ordnung erreicht werden kann, so wird die Jugend durch das Turnen zugleich an Gesetzmäßigkeit in Anwendung ihrer Kräfte, an Pünktlichkeit, Gehorsam, Selbstbeherrschung, Gemeingeist, an Unterdrückung der Willkür und des Eigensinns gewöhnt. Ueberdies gewährt der auf dem Turnplatze gepflegte Sinn für Anstand und heilsame Kraftentfaltung ein wirksames Gegengewicht gegen die Anreizungen zu sittlich anstößigen und erschlaffenden Vergnügungen. Hieraus wird ersichtlich, daß ein gut geleitetes Turnwesen nicht nur die Tüchtigkeit des Einzelnen befördert, sondern auch sehr geeignet ist, dem Staate eine Bevölkerung zu erziehen, welche zu den mannigfaltigen Werken des Friedens wie des Krieges gleich befähigt ist.

Diese Zwecke lassen sich am besten erreichen, wenn das Turnen nicht isolirt betrieben wird, sondern mit der gesammten Schulerziehung in Verbindung steht und einen wesentlichen Theil derselben ausmacht. Bloße Turntechniker kann man nicht gebrauchen, Lehrer von allgemeiner pädagogischer Durchbildung sind nöthig; am besten ist es, wenn der Classenlehrer zugleich Turnlehrer sein kann, und es muß daher auf den Bildungsanstalten für Volksschullehrer auch die Turnerei theoretisch und praktisch betrieben werden. Ueberzeugt man sich erst allgemein, daß die Jugend gegenwärtig zu viel auf den Schulbänken sitzt und davon keinen geistigen und sittlichen Gewinn, wol aber physischen Schaden hat: so wird auch genügende

Zeit zu Turnübungen gewonnen werden und die Bereitwilligkeit zur Beschaffung des nöthigen Platzes und Geräthes sich finden.

Uebrigens muß hervorgehoben werden, daß die Mädchen des Turnens eben so sehr bedürfen, als die Knaben; denn die Gebrechlichkeit des weiblichen Geschlechtes ist für ein ganzes Volk von der verhängnißvollsten Bedeutung. In diesem Punkte haben die alten Spartaner das Richtige erkannt und gethan. Im Ganzen muß man natürlich die Art und die Schwierigkeiten der Uebungen dem Zustande der Kinder anpassen; das Individualisiren ist nirgends nöthiger als im Turnunterrichte. Bis etwa zum zehnten Lebensjahre werden Spiele und Freiübungen die Hauptsache sein müssen. Man lasse sich ja nicht vom Turnenthusiasmus hinreißen, den Kindern um jeden Preis schwere Kraft- und Kunstproben aufzuerlegen, wodurch nur Schaden angerichtet und das Turnwesen in Mißachtung gebracht wird. Der einsichtige Pädagog wird nie vergessen, daß das Turnen nicht Selbstzweck, sondern Erziehungsmittel ist.

### §. 15. Allgemeine Regeln, Schlaf.

Bezüglich aller Arten von Bewegungen und Muskelanstrengungen gilt die Regel, daß die Kraft des Kindes nicht überspannt werden darf. Die ersten Sitz-, Steh- und Gehversuche sollen nur von kurzer Dauer sein, schwächliche Kinder besonders bedürfen der fortwährenden Schonung. Keine Bewegung sei so stark oder werde so lange fortgesetzt, daß Athmungsbeschwerden, Herzklopfen, auffallende Röthe des Gesichts, heftiger Schweiß, Kopfschmerz und ähnliche Folgen übermäßiger Anstrengung eintreten, denn in diesem Falle sind Bewegungen nicht heilsam, sondern schädlich. Nur sehr allmälig dürfen die Anforderungen an die Kräfte des Kindes wachsen: überdies ist öftere Abwechselung nöthig, damit eine allseitige und gleichmäßige Uebung der Kräfte stattfinde, eine jede aber Zeit zur Erholung bekomme. Kurz vor und nach der Hauptmahlzeit sollen anstrengende Bewegungen unterbleiben; länger fortgesetzte Uebungen müssen durch Erholungspausen unterbrochen werden; allgemeine Ermüdung sei das Signal zur Einstellung der Bewegungen und zur Gewährung der Ruhe.

Diese hat den Zweck der Stoff- und Krafterneuerung; hierzu

sind die theilweisen und kurzen Unterbrechungen der Thätigkeit im wachen Zustande nicht genügend, sondern der Mensch bedarf täglich einer allgemeinen und gründlichen Erholung durch den Schlaf.

Je jünger der Mensch ist, desto größer ist dieses Bedürfniß Anfänglich schläft das Kind, wenn es gesund ist, fast fortwährend, weil noch kein Geistesleben in ihm entwickelt ist; nur physische Bedürfnisse wecken es auf kurze Zeit. Im Verlaufe des ersten Lebensjahres sinkt die tägliche Schlafzeit auf 20—16 Stunden, in den drei folgenden Jahren allmälig auf 15—12 Stunden, unter 9—8 Stunden sollte sie bis zum 14. Lebensjahre (Ende der gewöhnlichen Schulzeit) nicht zurückgehen. Es leuchtet ein, daß der Schlaf, wenn er wirklich zur Erholung gereichen soll, in einem ruhigen, geräumigen, mit reiner und milder Luft versehenen Zimmer stattfinden muß, und daß ihm keine Magenüberfüllung und keine heftigen Aufregungen, also keine übermäßige Anstrengung, keine sehr starken Gemüthsbewegungen in Folge von Strafen, Erzählungen, Belustigungen u. s. w. vorangehen dürfen.

Lebhafte Kinder wollen sich oft dem Schlafe nicht ergeben und werden schließlich vor lauter Müdigkeit reizbar und verdrießlich. Man thut am besten dieses Stadium gar nicht eintreten zu lassen, sondern, wenn es bevorsteht, das Kind mit Klugheit und Freundlichkeit zur Ruhe zu leiten. Bisweilen werden lebhafte Kinder, gewöhnlich bald nach dem Einschlafen, durch Träume beunruhigt. Ist die Aufregung beängstigender Art und so heftig, daß sie sich durch Unregelmäßigkeit des Herzschlags und der Athmung, durch Schweiß, veränderte Gesichtsfarbe, Zuckungen, Jammern und Weinen zu erkennen gibt: so wecke man das Kind sanft, richte es auf, nehme es auf den Arm und lasse es einige Augenblicke umherschauen und sich besinnen. Liegen keine tieferen Gesundheitsstörungen vor, so beruhigt sich das Kind, indem die Wirklichkeit an die Stelle des peinigenden Trugbildes tritt, sehr bald und schläft ruhig weiter; natürlich muß man dabei Erkältungen und längere Unterbrechungen des Schlafes vermeiden.

## IV. Nerven- und Sinnesthätigkeit.

§. 16. Bedeutung des Nerven- und Sinneslebens, Phrenologie.

Das Nervensystem mit dem Gehirn als Mittelpunkt ist das Centralsystem des menschlichen Leibes. Alle Theile desselben werden durch das Nervengeflecht zur Einheit verbunden. Dasselbe ist nicht nur bei allen willkürlichen und unwillkürlichen Bewegungen betheiligt (s. § 11), sondern vermittelt auch alle Empfindungen und Sinnesthätigkeiten. Demnach ist es zugleich das Band zwischen Körper und Geist und die Werkstätte aller elementarischen Seelenthätigkeit.

Wenn auch noch keine Forschung zu voller Einsicht in das Verhältniß zwischen Leib und Seele geführt hat, so ist es doch außer Zweifel, daß die bevorzugte Stellung des Menschen gegenüber allen anderen Geschöpfen der Erde mit der Vollkommenheit seines Nervensystems, namentlich seines Gehirnes, in ursächlichem Zusammenhang steht. Die verhältnißmäßig bedeutende Größe, besonders aber der feine Bau des Gehirns und die kunstvolle Einrichtung der edlen Sinnesorgane sind Vorzüge, ohne welche unser Geistesleben nicht zu der ihm eigenen Fülle, Freiheit und Kraft gelangen würde. Es ist daher eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung, den Organen der Empfindung und Wahrnehmung die sorgfältigste Pflege zu widmen. Denn im Sinnesleben allein liegt die Möglichkeit und der Beginn aller geistigen Entwickelung. Könnten wir keine Empfindungen und Wahrnehmungen bilden, so würden wir auch nie zu Vorstellungen, Begriffen, Gefühlen, Bestrebungen u. s. w. gelangen, d. h. die Geistesthätigkeit würde keinen Anfang nehmen können.

Wenn also die elementarischen Seelenfunctionen an ganz bestimmte Organe gebunden sind: so darf man dies von den allmälig zur Entwickelung kommenden Geistes-, Gemüths- und Charaktereigenschaften nicht behaupten, wie die Phrenologie thut, indem sie einzelne Theile des Gehirns als „Organe" der Freundschaft, des Geschlechtstriebes, des Würg- und Mordsinnes, der Schlauheit, des Diebssinnes, des Höhensinnes und Stolzes, des Farbensinnes, der Erziehungsfähigkeit, der Vorsicht, des Gewissens, des metaphysischen Tiefsinnes, der Theosophie u. s. w. bezeichnet. Abgesehen

von der sonderbaren Logik, vermöge welcher man dabei physiologische Processe mit Resultaten der Erziehung und der Cultur auf gleiche Linie stellt, läßt sich die Phrenologie weder mit der Anatomie, noch mit der Psychologie, noch mit der Erfahrung in Einklang bringen, und es kann ihr daher weder ein wissenschaftlicher Werth, noch eine praktische Bedeutung zuerkannt werden. Die von der Phrenologie als angeboren gesetzten Seelenvermögen sind zum größten Theile Erdichtungen. Dasselbe gilt von den „Organen", an welche jene Seelenvermögen gebunden sein sollen. Denn bis jetzt hat die Wissenschaft noch nicht nachzuweisen vermocht, ob und welche Beziehungen zwischen den einzelnen Geistesfunctionen und den einzelnen Gehirntheilen stattfinden. Ja es steht sogar empirisch fest, daß die Zerstörung gewisser Gehirntheile keineswegs den Verlust gewisser Seelenkräfte zur nothwendigen Folge hat. Was sodann die Hervorragungen am Schädel betrifft, aus denen man die Organe und Kräfte des Geistes erkennen will, so finden sich unter denselben durchaus nicht immer die von den Phrenologen vorausgesetzten Erhabenbeiten des Gehirns selbst. Auch darf nicht angenommen werden, daß nur die unmittelbar am Schädeldach liegenden Gehirnpartieen Werkzeuge des Geistes seien, dagegen die in der Tiefe des Schädels liegenden, also phrenologisch in keiner Weise erkennbaren, ohne Bedeutung seien. Und endlich haben die Umrisse des Kopfes jedenfalls nur zur Quantität, keineswegs aber zur Qualität des Gehirns eine Beziehung. Die letztere ist aber sicher von der höchsten Bedeutung für das Geistesleben.

Es wird also gerathen sein, die Sinnes- und Geistesbildung des Kindes nicht nach phrenologischen Hypothesen, sondern nach den Grundsätzen einer rationellen Anthropologie zu reguliren.

### §. 17. Hauptregeln der physisch-geistigen Erziehung.

Zunächst ist hervorzuheben, daß die allgemeine Pflege des Gehirns und des Nervensystems mit dem bereits besprochenen Theil der erziehlichen Thätigkeit zusammenfällt. Denn gute Nahrung und Luft, ein angemessener Wärmegrad, Reinlichkeit und allmälige Abhärtung, Bewegung und Ruhe, kurz Alles, was dem Wolsein des ganzen Körpers dient, ist auch dem Centralsystem desselben heilsam und unentbehrlich. Namentlich ist der Schlaf (die Ruhe des

Gehirns) für keinen anderen Theil des Körpers von so großer Bedeutung, wie gerade für das Nervensystem; nur durch ihn erlangt es täglich neue Spannkraft, während Störungen und Verkümmerungen desselben üble Folgen nach sich ziehen. Man lege daher auf genügenden und wirklich erquickenden Schlaf großen Werth (vgl. § 15). Ferner behüte man das Kind sorgfältig vor allen heftigen äußeren Einwirkungen auf den Kopf durch starke Kälte und Hitze, durch Fallen, Stoßen und sonstige Erschütterungen; auch Schläge auf und an den Kopf, sowie alles Zerren und Schütteln an Haaren und Ohren unterlasse man unbedingt, da derartige Eingriffe sehr leicht das Gehirn, besonders auch die Seh- und Hörorgane schädigen können. Möchten sich doch alle Erzieher und Lehrer in dieser Beziehung eine ausnahmslose Unterlassung zur Pflicht machen! — Aufregende und betäubende Genuß- und Heilmittel dürfen ebenfalls nicht in Anwendung kommen, letztere wenigstens nur auf ärztliche Verordnung.

Was sodann die geistigen Beschäftigungen der Kinder betrifft, so vermeide man Verfrühung und Uebertreibung. Man soll das Kind nicht durch eine zu große Masse sinnlicher Eindrücke aufregen, ihm nicht immer neue Dinge zeigen, nicht ein buntes und täglich wechselndes Allerlei von Spielmitteln darbieten, es nicht fortwährend unterhalten und belehren. Auch das Sprechen, Denken, Vergleichen, Urtheilen u. s. w. beschleunige man nicht zu sehr durch vieles Vorsprechen und Nachsagenlassen, Fragen, Erzählen, Erklären u. s. w., denn kleine Wunderkinder werden gar nicht selten später geistesträg und stumpfsinnig. Den systematischen Unterricht lasse man ja nicht vor der Zeit und nicht sogleich massenhaft eintreten, wenn es hierbei auch nicht nöthig, ja nicht einmal räthlich sein möchte, gerade den Schluß des siebenten Lebensjahres abzuwarten, wie neuerdings oft gefordert worden ist. Man muß sich nach der Individualität der Kinder richten, muß schwächliche schonen, kann aber gesunde und kräftige ganz unbedenklich mit sechs Jahren der Schule zuführen, vorausgesetzt, daß dieselbe eine den Forderungen der Gesundheitslehre entsprechende Einrichtung hat, ferner von einem Lehrer geleitet wird, der bezüglich der Methode, Disciplin und pädagogischen Einsicht auf dem Standpunkte der Gegenwart steht, und endlich, daß nicht sogleich eine übermäßige Stundenzahl eintritt.

In letzterer Beziehung herrscht gegenwärtig ein weit verbreitetes und sehr verderbliches Mißverhältniß, welches nur beseitigt werden kann, wenn mehr pädagogischer Verstand in unser Culturleben eindringt. Ein Theil unserer Jugend, namentlich in den gebildeten Ständen, wird nämlich durch ein Uebermaß von Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsstunden leiblich und geistig zerarbeitet. Es dürfte völlig ausreichend sein, in den untersten Classen der Volksschule (Dorf- und Bürgerschule) wöchentlich 12, höchstens 16, in den obersten etwa 24 Stunden eigentlichen Unterricht zu ertheilen, wobei aber immerhin zwischen die einzelnen Lehrstunden noch Erholungspausen treten müssen. Es bliebe dann Zeit übrig zur Einübung des Lehrstoffes, zu praktischen Beschäftigungen, zu gymnastischen Uebungen u. s. w. Die Resultate würden zwar minder blendend ausfallen, als bei überspannter Geistesdressur, sie würden aber solider und nicht mit Nachtheilen verbunden sein. Daß man überdies schwächlichen und schlecht genährten (armen) Kindern nur ein beschränktes Maß geistiger Anstrengung zumuthen dürfe, ist eine Forderung der Vernunft und Humanität. Im Ganzen aber hat es sehr wenig zu bedeuten, ob ein Schulkind etliche Jahreszahlen, Regenten, Käfer, Vocabeln, sibirische Städte u. s. w. mehr oder weniger wisse; sehr viel aber hat es zu bedeuten, daß es einen gesunden Leib, gesunde Sinne und gesunden Menschenverstand habe und behalte.

## §. 18. Sinnespflege.

Für die specielle Pflege der Sinnesorgane ist zunächst alles bisher Erwähnte von Wichtigkeit; wir haben dem nur noch einige besondere Winke beizufügen.

Was das Auge betrifft, so ist die in unserer Zeit so oft hervortretende Schwäche des Sehvermögens sowie die gänzliche Blindheit sicherlich nur selten angeboren, sondern in den meisten Fällen durch die Erziehung verschuldet, was oft schon in den ersten Lebenstagen des Kindes unbemerkt geschieht, weil die innere Beschaffenheit und Leistungsfähigkeit des Auges, wenigstens für den Laien, nicht sogleich erkennbar ist.

Das Licht, welches dem Kinde beim Eintritt in die Welt entgegenkommt, soll ein sehr gedämpftes sein, und nur ganz allmälig

darf es sich steigern, bis nach etwa 14 Tagen das Kind an das mittlere Tageslicht gewöhnt ist. Directe Einwirkung der Sonnenstrahlen oder eines starken künstlichen Lichtes ist aber auch noch ferner vom kindlichen Auge abzuhalten, wie dasselbe auch nicht durch glänzende Gegenstände (Spiegel, Möbel u. s. w.) geblendet werden darf. Besonders schädlich sind grelle Uebergänge von der Dunkelheit zu starkem Lichte, so beim Erwachen des Kindes in einem sehr hellen Raume, bei plötzlicher Oeffnung der Fenstervorhänge, beim Anzünden eines Lichtes im finstern Zimmer u. s. w. Wärterinnen müssen streng angewiesen und beaufsichtigt werden, daß sie weder im Hause noch im Freien das Kind dem blendenden Sonnenlichte aussetzen. Auch Staub, Rauch, Zugluft, große Hitze und Kälte, Unreinlichkeit, sowie unvorsichtiges Verfahren beim Reinigen schadet dem Auge. Wenn aber etwa, gleichviel aus welchen Ursachen, das Auge zu leiden beginnt, dann möge man das Uebel ja nicht vernachlässigen oder durch eigenmächtige Kuren verschlimmern, sondern eine recht gewissenhafte Schonung und Pflege eintreten lassen und nöthigenfalls sofort ärztliche Hilfe in Anspruch nehmen. Diese Regeln beachte man besonders bei etwa eintretender Augenentzündung der Neugeborenen, d. h. der erst etliche Tage alten Kinder.

Beim Unterrichte, sofern er die Sehkraft der Kinder in Anspruch nimmt, wird den Augen geschadet, wenn er in einem ungenügend oder falsch (von vorn, von rechts, mehrseitig) beleuchteten Local, in der Dämmerung und bei sehr bedecktem Himmel ertheilt wird; ferner wenn die Bänke nicht der Größe der Kinder entsprechen und daher diese zu einer unnatürlichen Haltung nöthigen; imgleichen wenn bei graphischen Schülerarbeiten der Raum zu sehr gespart wird, oder wenn die gebrauchten Lehrmittel mangelhaft sind: Bücher mit schlechtem Papier und engem oder kleinem Druck, Vorlagen, Zeichnungen, kalligraphische Vorschriften in zu kleinem Maßstabe, verblichene oder blendende Karten und Abbildungen u. dergl.; ebenso wenn die Schüler durch starkes Neigen des Kopfes die Sehweite, welche bei gesunden Augen ungefähr 25 Centimeter beträgt, bedeutend verringern; endlich wenn die Augen sehr anhaltend in Anspruch genommen werden, sei es, weil der Stundenplan in fehlerhafter Weise mehrere den Gesichtssinn anstrengende Lectionen unmittelbar auf einander folgen läßt (Lesen, Schreiben,

Zeichnen ꝛc.), sei es, weil überhaupt dem Sehorgan zu viel zugemuthet wird, indem zu den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen noch Clavierspiel, Stricken, Nähen, Sticken u. s. w. gefügt wird. Selbstverständlich bringt auch außer der Unterrichtszeit jede zu anhaltende Beschäftigung der Augen, habe sie den Zweck der Bildung, oder der Unterhaltung, oder des Erwerbes (auch in Fabriken), gleichen Nachtheil, namentlich bei schlechter Beleuchtung, verkehrter Körperhaltung und in unreiner Luft.

Die Pflege der übrigen Sinnesorgane ist weit einfacher und stellt dem gesunden Menschenverstande keine schwierigen Aufgaben. Man verhüte besonders alle Ueberreizung derselben durch heftige Eindrücke, ferner das Einführen fremder Körper in Ohr und Nase, was nicht selten bei unpassender Spielerei geschieht, ebenso auch Erkältungen, da die durch sie herbeigeführten Katarrhe sich leicht auch auf die Sinnesorgane ausbreiten; namentlich im Ohre kann durch Luftzug leicht eine höchst schmerzhafte Entzündung hervorgerufen werden. Ueberdies sorge man für stete und allseitige Reinlichkeit und befolge die sonstigen bereits aufgestellten allgemeinen Regeln der Sinnespflege.

---

## V. Krankheiten.

### §. 19. Die gewöhnlichen Kinderkrankheiten.

Bekanntlich wird die Kinderwelt, namentlich in den ersten Entwickelungsperioden, von mancherlei Krankheiten heimgesucht. Die bekanntesten unter ihnen sind Katarrhe, Diarrhöen, Entzündungen der Augen, Ohren, Lungen und des Gehirns, Blutarmuth, Knochenerweichung, Masern, Scharlach, Blattern, Keuchhusten, Bräune. Jeder Friedhof zeugt von ihrer verheerenden Gewalt. Glücklicherweise nimmt im Allgemeinen die Gefahr der Erkrankung wie auch die Sterblichkeit vom Säuglings- bis zum Jünglingsalter hin stetig ab; mit jedem glücklich zurückgelegten Lebensjahre gewinnt das Kind neue Kraft zur Behauptung seines Daseins. Hieraus folgt aber, daß gerade während der ersten Erziehungsperioden die Gesundheit des Kindes mit besonderer Treue überwacht werden muß. Es kommen hierbei drei erziehliche Pflichten in Betracht: möglichste

Verhütung von Krankheiten, Pflege erkrankter Kinder, Sorge für ärztliche Hilfe.

Es soll nicht behauptet werden, daß die Erziehung im Stande wäre, alle Kinderkrankheiten zu verhüten; könnte sie das, so bedürfte es keiner Pflege und Heilung kranker Kinder. Gewiß ist aber, daß die Verhütung von Krankheiten in ziemlich ausgedehntem Maße möglich, in vielen Fällen auch leichter ist, als die Heilung derselben.

Wir haben jedoch hierüber nicht noch besondere Regeln aufzustellen, denn die prophylaktische (den Krankheiten vorbeugende) Thätigkeit der Erzieher fällt vollkommen mit der naturgemäßen Pflege und Behandlung des kindlichen Körpers überhaupt zusammen. Man glaube also nicht, die einfachen Regeln der Diätetik vernachlässigen zu dürfen und von besonderen Mitteln Schutz gegen Krankheiten oder sichere Heilung derselben erwarten zu können. Nahrung, Luft, Wasser, Licht, Wärme, Kleidung und Wohnung, Ruhe und Bewegung, das sind die Gesundheitsmittel, mit denen es die Erziehung zu thun hat, die also in rechtem Maße und in rechter Beschaffenheit vorhanden sein und in zweckmäßiger Weise angewendet werden müssen. Wenn man unter Benutzung dieser natürlichen Mittel den Zögling gewissenhaft pflegt und behütet, möglichst abhärtet und zu einem vorsichtigen Verhalten gewöhnt: so stellt man seine Gesundheit zwar nicht völlig sicher, thut man aber doch das Seine, um Unfälle und Kinderkrankheiten entweder ganz fern zu halten, oder auf einen geringeren Grad zu beschränken, oder wenigstens nicht zu verschulden. Ob unter gewissen Umständen (bei Epidemieen, erblichen Krankheiten u. s. w., besondere Vorsichtsmaßregeln nöthig seien, ob das Impfen der Kinder zweckmäßig, oder unnütz, oder gar schädlich sei u. s. w. das hat der Arzt, nicht der Pädagog zu entscheiden. Wol aber ist es Aufgabe der Erziehung, die Kinder vor Ansteckung zu schützen, sie also fernzuhalten von Personen (besonders Kindern), welche an Blattern, Masern, Keuchhusten, Diphtheritis u. s. w. leiden.

Ferner liegt der Erziehung die Pflege erkrankter Kinder ob, welche sich auf Beschaffung gehöriger Ruhe, besonders des erkrankten Organs, reiner und milder Luft, mäßiger Wärme, leicht verdaulicher, nicht reizender, aber gut nährender Kost, sanfter Unter-

haltung und Erheiterung, sowie auf Verhütung aller Aufregung zu richten hat, dagegen jede Quacksalberei unterlassen muß. In bedenklicheren Fällen säume man nicht, einen tüchtigen Arzt in Anspruch zu nehmen, dem man alle auf die Krankheit bezüglichen Umstände mit vollster Offenheit darzustellen hat, und dessen Anordnungen unbeschränkt, genau und pünktlich zu befolgen sind.

§. 20. Geschlechtliche Verirrungen.

Zu den Krankheiten muß die Pädagogik auch die geschlechtlichen Verirrungen (Selbstbefleckung, Onanie) rechnen, sofern dieselben schon vor Abschluß der planmäßigen Erziehung vorkommen; denn sie sind offenbar eine abnorme Verfrühung und eine naturwidrige Richtung des Geschlechtslebens, also eine Störung des Gleichgewichts und des regelrechten (gesunden) Ganges der leiblichen Processe. Es kann nicht Wunder nehmen, daß so gewaltsame Eingriffe in den jugendlichen Organismus die verderblichsten Folgen, nämlich eine tiefe Erschütterung nicht nur der physischen Gesundheit, sondern auch der Kraft des Geistes und des Willens nach sich ziehen. Dazu kommt, daß das Uebel, wenn es einmal Fuß gefaßt hat, nur sehr schwer bekämpft werden kann, weil der Geschlechtstrieb, ist er einmal erwacht und auf falsche Bahn gerathen, mit großer Stärke auftritt, und weil die Gelegenheit zur widernatürlichen Befriedigung desselben fortwährend in unmittelbarer Nähe liegt.

Hieraus folgt, daß die Erziehung vor Allem auf die Verhütung geschlechtlicher Ausschweifungen Bedacht nehmen muß. Demgemäß ist denn im Allgemeinen einer übermäßigen Reizbarkeit des gesammten Nervensystems vorzubeugen. Auch aus diesem Grunde hat die Gesundheit und Kräftigung des Leibes, gefördert und erhalten durch naturgemäße Pflege und einfache Lebensweise, durch Turnen, Baden, Schwimmen, Bewegungsspiele, Fußreisen u. s. w. großen Werth. Ruhe ohne Ermüdung und unnöthiges Verweilen im Bette sei nicht gestattet; eine vorherrschend sitzende Lebensweise, ebenso Müßiggang und alles zwecklose Treiben muß vermieden werden. Besonders sei man für die Zeit der Schulferien auf eine spannende Beschäftigung bedacht: Reisen, Pflanzensammeln, Gartenarbeit, Drechseln u. dgl. Auch muß der Erzieher

mittelst einer genauen, aber möglichst unmerklichen Ueberwachung des Zöglings alle Fäden seines Einflusses stets in der Hand behalten und durch gute Zucht die Sittsamkeit und den Anstand wahren. Man halte den Zögling stets in den Schranken der Bescheidenheit, stelle ihn nicht über sein Alter hinaus, sondern behandle ihn bezüglich der Nahrung, Kleidung, Beschäftigung, der Vergnügungen und gesammten Stellung in und außer dem Hause möglichst lange als Kind. Man versage ihm, was nicht seines Alters ist, was aufregt, Frühreife und Betrachtungen über geschlechtliche Verhältnisse hervorrufen kann, wie die Theilnahme an geselligen Zusammenkünften Erwachsener, den Besuch von Wirtshäusern, Theatern, Gemäldegallerieen, archäologischen Museen, Kunstreiter- und Seiltänzerproductionen, das Lesen anstößiger oder nur für Erwachsene bestimmter Schriften u. s. w. Noch strenger verhüte man alle directen Reizungen der Geschlechtsorgane durch Berührung, unpassendes Sitzen und Liegen, Schaukeln, Rutschen, enge Kleider u. s. w., sowie die Verführung durch schlechten Umgang und böses Beispiel. In Erziehungs- und Unterrichtsanstalten ist eine genaue Ueberwachung besonders nöthig, namentlich gegenüber den älteren Zöglingen, da geschlechtliche Verirrungen, wenn auch bisweilen schon sehr frühzeitig, doch am öftesten in dem Alter von 12—18 Jahren auftreten und häufig durch Verführung weiter verbreitet werden. Daß jedoch die Vereinigung der Knaben und Mädchen in den Volksschulen der Sittsamkeit nachtheilig sei, möchte, gute Einrichtung und Zucht vorausgesetzt, schwerlich bewiesen werden können, eher das Gegentheil, wie denn überhaupt die principielle Trennung der Geschlechter in unseren allgemeinen Volksschulen mehr Gründe gegen als für sich haben dürfte.

Wirkliche geschlechtliche Verirrungen kündigen sich an den von ihnen Ergriffenen in der Regel durch eine auffallende Veränderung des Aussehens, der Haltung und des Benehmens an (Blaßwerden, Schlaffheit, Zerstreutheit, Menschenscheu u. s. w.); doch können alle hierbei vorkommenden Erscheinungen auch aus anderen Ursachen entspringen und fordern daher zunächst nur zu verdoppelter Wachsamkeit auf. Entdeckt man das gefürchtete Uebel in der That, so ist ihm ohne Verzug entgegenzutreten. Aus den eben angedeuteten Verhütungsmaßregeln muß auch das Heilverfahren abgeleitet

werden. Dabei ist es von großer Wichtigkeit, die willige und ernste Mitwirkung des Zöglings zu erhalten. Man mache ihn also kurz und eindringlich auf das Verderbliche seines Treibens aufmerksam, ohne ihm aber den Lebensmuth, oder das Zutrauen und die Offenheit gegen den Erzieher zu rauben. Allen Rückfällen muß durch sorgfältige Ueberwachung, durch liebevolle, aber strenge Zucht, durch Hinleitung auf eine spannende Beschäftigung, sowie durch Belebung des sittlichen Gefühls entgegengewirkt werden. Naturwissenschaftliche Belehrungen über den Geschlechtstrieb dürften dem früheren Jugendalter gegenüber weder zur Verhütung noch zur Heilung von Ausschweifungen etwas nützen, leicht aber den noch keuschen Sinn irreleiten, dem schon verdorbenen aber neue Nahrung bieten. Auch lange oder heftige Strafreden möchten nicht zu empfehlen sein, da sie leichter Abstumpfung des sittlichen Gefühls, als nachhaltige Besserung erzeugen.

Darauf aber sei schließlich noch ausdrücklich hingewiesen, daß in allen Volks- und Mittelschulen den Lehrern die Pflicht obliegt, auch das physische Wol der Jugend zu überwachen, auffällige Wahrnehmungen den Eltern mitzutheilen und den Gesundheitszustand der Schüler bei allen Maßnahmen in Anschlag zu bringen. Es ist stets ein Zeichen von Mangel an pädagogischer Bildung oder von Gewissenlosigkeit, wenn öffentliche Lehrer meinen, daß die Gesundheitspflege nicht ihres Amtes sei.

---

# Zweiter Abschnitt.

## Uebersicht des geistigen Lebens.

§. 21. Verhältniß der geistigen Entwickelung zur physischen.

In der ersten Lebensperiode des Menschen hat die Entwickelung des Körpers einen bedeutenden Vorsprung vor der Entwickelung des Geistes.

Schon am neugeborenen Kinde tritt uns eine gewisse Vollendung des leiblichen Organismus entgegen. Alle Theile desselben sind vorhanden, jeder ist in der ihm eigenen Form aus den ihm entsprechenden Elementen zusammengesetzt. Es handelt sich nicht mehr um die Urbildung, sondern nur noch um die Ausbildung der Organe; ihre Entwickelung ist bereits im Gange.

Eine gleiche Stufe der Entfaltung hat der Geist noch nicht erreicht. Das Kind bringt wol ein Gehirn, ein Nerven-, ein Muskel-, ein Knochensystem, ein Herz, eine Lunge u. s. w. mit zur Welt, nicht aber irgend einen Gedanken, einen Vorsatz, ein Gefühl, geschweige denn einen Verstand, eine Vernunft, ein Gewissen, eine Phantasie u. dergl. m. Die Seele kommt als Embryo zur Welt. Das neugeborene Kind läßt sich also wol vom Standpunkte der Anatomie aus betrachten, d. h. als eine Mannigfaltigkeit leiblicher Gebilde beschreiben; nicht aber kann es in ähnlichem Sinne Gegenstand der psychologischen Analyse sein, eben weil reale Seelengebilde noch nicht in ihm angelegt sind, sondern erst von Grund aus erzeugt werden müssen.

Wol aber zeigen sich in der menschlichen Seele, sobald sie mit der Außenwelt in Wechselwirkung tritt und dadurch den Anfang ihrer Entwickelung gewinnt, gewisse Kräfte, Eigenschaften

und Gesetze, die wir als ihre ursprüngliche Ausstattung betrachten müssen, und die unserer Erkenntniß zugänglich sind, während die Substanz der Seele uns eben so verborgen ist, wie der dem Lichte, der Wärme, der Elektricität und dem Magnetismus zu Grunde liegende Aether. Obgleich also dem Seelensein des neugeborenen Kindes noch jene Ausgestaltung fehlt, welche mit der anatomischen Gliederung des leiblichen Organismus verglichen werden könnte: so sind doch dem menschlichen Geiste Kräfte, Eigenschaften und Gesetze an- und eingeboren, welche mit den physiologischen Verhältnissen des Körpers in Parallele stehen, und welche als Grundbedingung und Richtschnur der gesammten psychischen Entwickelung zu betrachten sind. Durch diese Entwickelung entstehen allmälig die mannigfaltigsten Gebilde, und aus ihnen baut sich ein geistiger Organismus auf, der ein nicht minder reiches Leben entfaltet, als der leibliche.

Das entschiedene Uebergewicht des leiblichen Lebens über das geistige wird nicht gleich nach der Geburt des Kindes aufgehoben, dauert vielmehr noch Monate lang fort, obwol es sich stetig vermindert. Die ersten Lebenstage des Menschen sind fast ausschließlich der Ernährung, der Athmung, dem Schlafe und einzelnen Bewegungen der Glieder, des Kopfes und der Stimmorgane gewidmet. Ein bestimmtes Sehen und Hören findet noch nicht statt, wenn auch Empfänglichkeit für Licht und Schall vorhanden ist. Daher prägt sich in Blick und Physiognomie fast vollständige Theilnahmlosigkeit aus; eine auf bestimmte Objekte gerichtete Aufmerksamkeit besteht noch nicht. Die leibliche Zunahme ist in den ersten Lebensmonaten eine so starke, daß, wenn sie in gleichem Verhältnisse fortdauerte, der Mensch in wenigen Jahren erwachsen sein würde. Aber bald tritt eine stetige Abnahme des Schlafes und des Wachsthums ein, so daß die körperliche Entwickelung des Menschen ungefähr zwanzig Jahre in Anspruch nimmt und viel langsamer erfolgt, als die irgend eines Thieres.

In demselben Maße aber, wie das Tempo und die Energie der phsischen Ausbildung des Kindes abnimmt, nimmt unter normalen Verhältnissen das Tempo und die Energie seiner geistigen Ausbildung zu. Unzählige Empfindungen und Wahrnehmungen entstehen; sie bilden die Grundlagen des geistigen Lebens, das schon

im Kindesalter mit dem physischen ins Gleichgewicht kommt, im Knaben- und Jünglingsalter ein entschiedenes Uebergewicht erlangt und gerade dann erst die höchste Fülle, Kraft und Ordnung erreicht, nachdem der Ausbau des Leibes zum Abschluß gekommen ist. Wenn die vegetativen und animalen Lebensprocesse bereits ihre kräftigsten Blüten und Früchte getrieben haben und ruhiger zu werden beginnen, nähert sich der Geist erst seiner Reife, seiner Klärung und Harmonie. Während der Säugling fast nur Leib ist, der den schwachen Funken des Geistes verbirgt und hemmt, ist der Mann vorzugsweise Geist, der dem Leibe ein bestimmtes Gepräge aufdrückt, ihn in Zucht nimmt und zum Dienen zwingt.

Dieser Umschlag des Machtverhältnisses der beiden Potenzen im Menschen würde nicht eintreten können, wenn nicht dem Geiste, seinem innersten Wesen nach eine weit stärkere Lebenskraft eigen wäre, als dem Leibe. Diese höhere, dem Geiste innewohnende Kräftigkeit offenbart sich in dem festeren Beharren der psychischen Gebilde und in einem der gesammten materiellen Welt völlig fremden, specifisch geistigen Phänomen, nämlich im Bewußtsein. Vermöge dieser intensiven, sich zum Bewußtsein steigernden Kraft des Geistigen tritt dasselbe dem Leiblichen gegenüber bald so entschieden in den Vordergrund, daß die vegetativen und animalen Processe, trotz ihres anfänglichen Vorherrschens, überwogen werden.

### §. 22. Geistige Entwickelungsstufen: Reception, Reproduction und Production.

Die der Seele eingeborenen und dem gesammten geistigen Leben zu Grunde liegenden Kräfte, Eigenschaften und Gesetze heißen Anlagen. Für sich allein sind dieselben aber nicht die zureichende Ursache realer Entwickelung; käme nichts anderes zu ihnen hinzu, so würde die psychische Substanz im latenten Zustande verharren, d. h. nicht zur Thätigkeit angeregt werden und folglich weder einen objectiven Inhalt erwerben, noch subjective Formen annehmen. Erst durch Reize der Außenwelt wird der Entwickelungsproceß des Geistes eingeleitet. Sonach haben wir zwei Classen von Factoren des empirischen Seelenlebens zu unterscheiden: innere und äußere, d. h. solche, welche der Seele ursprünglich eigen sind, und solche, welche in der Sinneswelt liegen, mit der die Seele durch den Leib in Verbindung gesetzt ist. Das Zusam-

menwirken dieser inneren und äußeren Factoren ist der Grund, d. h. die ursprüngliche Bedingung und der thatsächliche Anfang aller geistigen Entwickelung.

Bei diesem Zusammenwirken zeigen sich die Kräfte und Thätigkeiten der Seele zunächst lediglich als aufnehmende (receptive); dies sind die bekannten Sinneskräfte und Sinnesthätigkeiten. Da dieselben nicht erst als Entwickelungsresultate, sondern sogleich als Entwickelungsfactoren hervortreten: so müssen wir sie als die psychischen Urkräfte und Urthätigkeiten betrachten; alle anderen Kräfte und Thätigkeiten der Seele zeigen sich erfahrungsgemäß erst als Ergebnisse bestimmter, eben durch jene ursprünglichen Vermögen und Acte bedingter Entwickelungen und können daher abgeleitete Kräfte und Thätigkeiten genannt werden. Sie zerfallen in zwei Classen: in reproductive und productive. Sind nämlich in der Seele durch Aufnahme äußerer Reize, also durch receptive Thätigkeit, gewisse Empfindungen und Wahrnehmungen entstanden: so tritt nicht ein spurloses Verschwinden derselben ein, sondern sie werden von der Seele als ihr erworbenes Eigenthum festgehalten. Die Acte, denen sie ihre Entstehung verdanken, gehen vorüber, sobald die äußeren Reize aufhören, oder die aufnehmenden Vermögen sich von ihnen abwenden. Sie selbst aber, die Seelengebilde, bleiben und können, nachdem sie eine Zeit lang gänzlich unerregt gewesen sind, wiedererweckt, reproducirt werden. Dabei handelt es sich zunächst nur um eine möglichst treue Wiederherstellung des Resultates der ursprünglichen Reception, d. h. der aus Vermögen und Reizen entstandenen Gebilde. Bei dieser blos reproducirenden Thätigkeit bleibt aber die Seele nicht stehen; sondern, indem sie ihren realen Inhalt nach Maßgabe der einzelnen Bestandtheile mannigfaltig zergliedert und vergleicht, trennt und verbindet, erzeugt sie Gebilde, ja ganze Reihen und Gruppen von Gebilden, welche als ihr eigenes Werk bezeichnet werden müssen, da sie in der Außenwelt nicht gegeben sind.

Eben diese rein innerliche Seelenthätigkeit, durch welche ein gegebener und ins Bewußtsein zurückgerufener Inhalt umgestaltet und zu neuen Gebilden verarbeitet wird, heißt die schöpferische (productive). Nicht aber gibt es im strengen Sinne des Wortes

eine schöpferische Kraft und Thätigkeit des menschlichen Geistes, d. h. nicht eine solche, welche schon vor aller realen Seelenentwickelung und unabhängig von derselben existirte und wirkte. Der menschliche Geist ist nicht im Stande, etwas den Elementen nach Neues und Originelles hervorzubringen; er kann lediglich gegebene Materialien in neue Verbindungen und Formen bringen. Auch im Geiste herrscht das Gesetz, daß jede Folge einen Grund, jede Wirkung eine Ursache hat; leere Kräfte gibt es nirgends, Kräfte existiren nur als reale Potenzen, und nie machen sie Etwas aus Nichts. In unserer Seelenentwickelung herrscht die unabänderliche Ordnung: erst Reception, dann Reproduction, dann Production; ohne Reception keine Reproduction, ohne Reproduction keine Production. Die erstere beruht auf primären Kräften und ist primäre Thätigkeit; die andere beruht auf erworbenen Kräften (Gebilden) und ist eine secundäre Thätigkeit; die dritte ist eine zweifach vermittelte, tertiäre Thätigkeit. Ist also die Production bezüglich ihres Anfangs streng begrenzt: so läßt sich dagegen ihr Fortgang nicht in feste Schranken einschließen. Wir können nur sagen: alle Gebilde des menschlichen Geistes, die nicht unmittelbare Abbilder der Wirklichkeit sind, sind Resultate seiner productiven Kraft; hierher gehören alle Combinationen und Abstractionen in der Form des Witzes, des Gleichnisses, der Einbildungsvorstellungen und Phantasieen, des Begriffes, des Urtheils, des Schlusses, der wissenschaftlichen Hypothesen und Systeme, der künstlerischen Conceptionen, der technischen Entwürfe, der idealen Construction staatlicher und socialer Verhältnisse u. s. w. Alle diese geistigen Gebilde müssen darum als Resultate productiver Thätigkeit betrachtet werden, weil sie nicht unmittelbar aus der Wirklichkeit entlehnt sind und entlehnt sein können. Denn nirgends in der Welt finden wir vollkommene Urbilder unserer Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Phantasieen, Hypothesen u. s. w. Diese Gebilde können daher nicht schon durch adäquate Auffassung des Seienden (durch Reception) fertig in unseren Geist hineinkommen, sondern wir müssen sie im Geiste selbst hervorbringen, was freilich nur auf Grund des empirisch gewonnenen Materials geschehen kann.

Hiernach steht fest, daß die gesammte geistige Entwickelung in Sinnesthätigkeiten ihren Ursprung nimmt und ihre realen Ele-

mente gewinnt, folglich zunächst an die Außenwelt gewiesen und gebunden ist, daß sich aber aus den Producten der primären Seelenthätigkeit allmälig ein immer wachsendes System immaterieller Kräfte aufbaut, welches als die thatsächliche Entfaltung der psychischen Substanz zu betrachten ist. So tritt der materiellen Außenwelt eine geistige Innenwelt gegenüber, welche ihr Leben und die Kraft ihrer Fortbildung in sich selbst hat und sich im Selbstbewußtsein offenbart.

Uebrigens würde man mit der Erfahrung in Widerspruch kommen, wenn man die Aufeinanderfolge der Reception, Reproduction und Production auf die psychische Entwickelung in ihrer Gesammtheit beziehen wollte, als ob jedes menschliche Individuum eine Zeit lang nur receptive, dann nur reproductive und zuletzt nur productive Seelenfunctionen vollzöge. Nur bezüglich der einzelnen Seelengebilde findet die bezeichnete Stufenfolge der Entwickelung statt; und wenn auch im Verlaufe der geistigen Ausbildung und der praktischen Thätigkeit des Menschen bald die Reception, bald die Reproduction, bald die Production vorherrscht, so können sie doch, wenn einmal das erste, nur receptive Entwickelungsstadium überschritten ist, zu jeder Zeit in raschem Wechsel einander ablösen. Während wir unseren geistigen Besitz fortwährend im Bewußtsein bewegen und verflechten, vermehren wir ihn zugleich durch die Bildung neuer Empfindungen und Wahrnehmungen.

### §. 23. Entwickelungsgebilde und Entwickelungsrichtungen.

Betrachten wir nun genauer die Gebilde, in deren Erzeugung, Erneuerung und Fortentwickelung die Seelenthätigkeit besteht: so unterscheiden wir an ihnen den Inhalt, die Form und den Grad ihrer inneren Stärke (die Intensität). Der Inhalt wird gegeben durch die Objecte, welche sich der auffassenden Seele darbieten, und ist so mannigfaltig, wie diese Objecte selbst sind. Die Form der Seelengebilde ist das subjective Verhalten der psychischen Substanz gegenüber den auf sie einwirkenden Objecten. Die Intensität der Seelengebilde ist abhängig von den angeborenen Eigenschaften der menschlichen Seele und von den äußeren Einwirkungen, unter denen sie sich entwickelt.

Welchen Inhalt und welche Stärke die Seelengebilde auch haben mögen, der Form nach lassen sie sich auf wenige Gruppen zurückführen. Originale, d. h. durch unmittelbare Reception entstehende Formen gibt es nur zwei: Empfindung und Wahrnehmung. Bei dem Zusammenwirken der inneren und äußeren Factoren elementarischer Seelenentwickelung können nämlich die letzteren den ersteren der Intensität nach gerade angemessen oder in irgend einem Grade ungleich sein. Decken sich Reize und Vermögen, so werden jene von diesen ruhig angeeignet; es kommt eine affectlose Auffassung des gegebenen Objects, d. h. eine Wahrnehmung, zu Stande. Eben weil dabei das psychische Gleichgewicht nicht alterirt wird, so verhält sich das innere Seelensein neutral, d. h. es entsteht weder ein Zustand der Lust noch der Unlust, also keine Empfindung. Durch die Wahrnehmung eines Objectes entsteht in der Seele ein Abbild desselben. Wenn ein solches Abbild auch nach dem Wahrnehmungsacte noch fortdauert, also zum bleibenden Besitze der Seele wird, so heißt es eine Vorstellung. Jede Vorstellung kann auch ohne Erneuerung der betreffenden Wahrnehmung wieder reproducirt werden und dann ihr Object, obwol es nicht gegenwärtig ist, dergestalt zum Bewußtsein bringen, als ob es wirklich vor den erkennenden Geist hingestellt wäre; daher der Name „Vorstellung". Die gewonnenen Vorstellungen liefern das Material zu den Begriffen, Urtheilen, Schlüssen u. s. w., überhaupt zu den intellectuellen Gebilden, welche durch das Denken entstehen und die Erkenntniß zum Ziele haben.

Reichen die Sinnesreize nicht hin zur vollen Befriedigung der ihnen entgegenstrebenden Sinnesvermögen, oder sind jene im Uebermaße gegeben: so entstehen Empfindungen, d. h. affective Zustände in der psychischen Substanz. Wird nämlich dem Reizbedürfniß der Sinne nicht völlig genügt, so empfinden wir diesen Mangel als Unlust; kommt den Sinnesvermögen ein sehr reiches, aber noch nicht überwältigendes Maß äußerer Erregungen entgegen, so entsteht die angenehme Empfindung einer durchgreifenden Steigerung des inneren Lebens, d. h. eine Empfindung der Lust; dauert das Verhältniß voller Reizung so lange fort, daß die psychische Kraft allmälig überspannt wird, so entsteht eine Empfindung des Ueberdrusses; wird endlich ein Sinn plötz-

lich überreizt, so äußert sich die geschehene Verletzung in einer Schmerzempfindung. Alle Empfindungen sind Zustände, die wir in uns finden, also bewußte Zustände unseres eigenen Wesens.

Man darf jedoch diese psychischen Elementarformen der Empfindung und der Wahrnehmung nicht so auffassen, als ob dieselben einander völlig ausschlössen. Denn auch die Wahrnehmung ist von einer leisen Empfindung unseres Seelenzustandes begleitet, und neben jeder Empfindung geht in der Regel eine dunkle Vorstellung des afficirenden Gegenstandes einher. Gewiß ist aber, daß die Wahrnehmung einen wesentlich objectiven, die Empfindung einen wesentlich subjectiven Charakter hat: bei jener steht der aufgefaßte Gegenstand, bei dieser der psychische Lebenszustand dominirend im Bewußtsein.

Erlangen die Empfindungen eine gewisse Festigkeit, so daß sie auch noch nach dem Acte ihrer Reception fortdauern, so heißen sie Stimmungen, nämlich Stimmungen der psychischen Substanz, Modificationen des inneren Seelenseins, im populären Sprachgebrauch Gemüthsstimmungen. Werden sie später reproducirt, so können sie in zweierlei Formen auftreten: entweder erscheinen sie lediglich in ihrem ursprünglichen Charakter, als Nachklänge früherer Affectionen, d. h. als Wolsein oder Wehsein, eben als Stimmungen; oder es verbindet sich mit ihnen ein Streben, d. h. entweder ein Begehren des vollen früheren, jetzt abgeschwächten Zustandes der Lust, oder eine Abneigung gegen den vollen früheren, jetzt gemilderten Zustand der Unlust.

Hiernach sind die Empfindungen die Wurzeln zweier verschiedenartiger Entwickelungsrichtungen: nämlich der gemüthlichen nebst der auf ihr beruhenden ästhetischen und der moralischen nebst der praktischen. Das Gemüthliche wird begründet durch Empfindungen, sofern sie den Stimmungscharakter behalten; das Moralische durch Empfindungen, sofern sie den Strebungscharakter annehmen. Es leuchtet demnach ein, daß die Seele sich im Ganzen nur in dreifacher Art entwickeln kann: intellectuell, gemüthlich und moralisch, weshalb man auch den Geist (im engeren Sinne) vom Gemüth und vom Charakter unter-

scheidet. Wahrheit, Schönheit und Güte sind die letzten Zielpunkte (Musterbegriffe, Ideen) dieser drei Entwickelungsrichtungen.

Es fragt sich nun, welche Stellung im Organismus des menschlichen Geistes die religiöse Bildung einnimmt. Da sie weder mit der intellectuellen, noch mit der gemüthlich-ästhetischen, noch mit der moralisch-praktischen identisch ist, so muß sie als eine besondere betrachtet werden. Nur kann sie nach dem Obigen keine formal eigenthümlichen Grundwurzeln im menschlichen Geiste haben. Und in der That wird sich zeigen, daß die Religion, ihrer subjectiven Genesis und Ausprägung nach, theils intellectueller, theils gemüthlich-ästhetischer, theils moralisch-praktischer Art, also eine Zusammenfassung und ein Ergebniß der gesammten Entwickelung des menschlichen Geistes ist. Der Religion kommt ebensowol der Vorstellungs-, wie der Empfindungs- und Strebungscharakter zu Eigenthümlich sind ihr nur die Objecte. Religion nennen wir nämlich den Inbegriff aller derjenigen Regungen des Geistes, des Gemüthes und des Willens, welche ihre Beziehungspunkte in Gott und der Unsterblichkeit der menschlichen Seele, also nicht innerhalb, sondern jenseits der uns bekannten und uns unmittelbar berührenden Welt haben. Während sich nämlich Geist, Gemüth und Charakter zunächst in der Erscheinungswelt entwickeln, finden sie doch in derselben kein volles Genügen und wenden sich daher in eine intelligible Welt, die als das Reich der absoluten Wahrheit, Schönheit und Güte betrachtet wird. Die Welt, in welche der menschliche Geist versetzt ist, erscheint demselben bei fortgeschrittener Entwickelung als Räthsel und Bruchstück; er bildet sich daher eine übersinnliche Welt, welche der sinnlichen zur Ergänzung dient, den menschlichen Gedanken und Anliegen Befriedigung und Harmonie verleiht.

Hiernach leuchtet ein, daß wir von einer intellectuellen, einer gemüthlich-ästhetischen, einer moralisch-praktischen und einer religiösen Erziehung zu handeln haben werden, wobei die obigen Andeutungen ihre Ausführung finden müssen. Zunächst sind aber noch einige andere allgemeine Betrachtungen anzustellen.

Wir haben bisher einer gewissen Entwickelungsform der menschlichen Seele, der des Gefühles, nicht Erwähnung gethan, weil dieselbe bei Bestimmung der Grundlinien des psychischen Entwickelungsprocesses und der pädagogischen Praxis nicht maßgebend sein kann. Die Gefühle, wol zu unterscheiden von den Empfindungen, sind nämlich keineswegs Originalgebilde der menschlichen Seele, sondern nur abgeleitete und begleitende Phänomene des psychischen Lebens. Wie durch Zusammenbildung verschiedener Erkenntnißelemente die Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Vergleichungen, Unterscheidungen u. s. w. gewonnen werden: so entstehen durch die gegenseitige Messung verschiedener im Bewußtsein zusammentreffender affectiver Gebilde die Gefühle, in denen sich die Mannigfaltigkeit und der Wechsel unserer persönlichen Zustände offenbart. Da nun unser gesammtes leibliches und geistiges Sein den verschiedenartigsten Erregungen ausgesetzt ist: so kann sich auch zu jeder Zeit und auf allen Gebieten unserer Entwickelung das gegenseitige Verhältniß der Empfindungszustände ins Bewußtsein stellen, d. h. unsere Gefühle können physischer, intellectueller, ästhetischer, moralischer und religiöser Art sein. Es könnte scheinen, als ob das Intellectuelle durchaus keinen affectiven Charakter an sich trüge und daher auch niemals Grundlage des Gefühls zu werden vermöchte. Allein wenn dasselbe auch seinem eigentlichen Wesen nach den Charakter ruhiger Objectivität an sich trägt: so ist und bleibt es doch immer ein Theil unseres eigenen inneren Seins und Lebens und kann daher unseren subjectiven Zustand unmittelbar beeinflussen. Es ist ja bekannt, daß dunkle und unklare Erkenntnisse, Lücken und Widersprüche in unseren Begriffen oft zu einer peinigenden Unruhe oder mißmuthigen Niedergeschlagenheit führen, daß aber auch ein bedeutender geistiger Fortschritt, ein neuer fruchtbarer Gedanke, eine glückliche Aufklärung verwickelter Probleme uns mit lebhafter Freude erfüllt. Licht ist die Lust, Dunkel das Leid der Seele.

Hieraus ergibt sich auch, daß das Intellectuelle zu dem ihm wesentlichen Charakter des Vorstellens neben dem des Gefühls noch den des Strebens annehmen kann, wie sich in den Formen der Aufmerksamkeit und der Wißbegierde zeigt.

Bisweilen wird behauptet, daß für das Aesthetische die Gefühlsform wesentlich sei, als ob ästhetische Bildung und Gefühlsbildung gleichbedeutend wäre. Dies ist keineswegs der Fall. Wie es Gefühle gibt, die nicht ästhetischen Charakters sind, so gibt es ästhetische Entwickelungen, welche nicht die Gefühlsform an sich tragen. Schon die Etymologie weist uns darauf hin, daß das Aesthetische im Wahrnehmen und Vorstellen, allerdings nicht im reinen, sondern im affectiven seine Grundwurzeln hat: es hat ein Object, das aufgefaßt wird, und ist in dieser Beziehung dem Intellectuellen verwandt; dagegen weicht es von diesem insofern ab, als das ästhetische Object nicht wesentlich Gegenstand der Erkenntniß, sondern Ursache der Stimmung ist. Daß nun die mannigfaltigen Gemüthsstimmungen zu Factoren sehr zahlreicher Gefühle werden können, leuchtet von selbst ein, ebenso aber auch, daß sie die Grundlagen vielfacher Phantasieen und Productionen, sowie der Zu- und Abneigungen des Geschmackes sind, also den Charakter des Strebens annehmen. Als Gegenstand der Erkenntniß erscheint das Gemüthliche und Aesthetische in der Psychologie, in den Regeln der ästhetischen Kunst, in der ästhetischen Kritik, in der Wissenschaft der Aesthetik.

Das Moralische hat zwar seinem Grundwesen nach den Charakter des Strebens (des Praktischen) an sich: es richtet sich auf Beseitigung von Uebeln und auf Herbeiführung von Gütern; doch müssen ihm Empfindungen und Vorstellungen vorausgehen und zur Begleitung dienen, da nur in ihnen das Wollen seinen Ursprung, sein Ziel, seine Mittel und Wege findet. Moralische Gefühle, in den beiden Hauptformen der Billigung und Mißbilligung, entstehen dann, wenn sich in unserem Bewußtsein verschiedene Willensqualitäten ihrem Werthe nach gegen einander messen. Da sich die moralische Schätzung und Bethätigung auf Alles erstreckt, was als Gut oder Uebel mit dem Wol und Wehe des Menschen zusammenhängt, so kann sie auch das Intellectuelle und das Aesthetische (Wissenschaft und Kunst) zum Object haben. Als Gegenstand der Erkenntniß erscheint das Moralische in allen sittlichen Begriffen und Urtheilen, sowie im System der Ethik.

Während also alle Formen und Bestandtheile der psychischen Entwickelung die mannigfaltigsten Verflechtungen mit einander ein-

gehen, bleibt doch dem Intellectuellen der Vorstellungs=, dem Gemüthlichen der Stimmungs=, dem Moralischen der Strebungscharakter wesentlich. Im Religiösen endlich finden sich diese drei Charaktere vereinigt, wenn auch in verschiedenen menschlichen Individuen, ihrer Gesammtentwickelung entsprechend, entweder das religiöse Vorstellen und Denken, oder das religiöse Empfinden und Fühlen, oder das religiöse Wollen und Handeln vorherrschen kann.

§. 25. Bedingtheit der geistigen Entwickelung durch die allgemeinen und individuellen Anlagen.

Aus obiger Uebersicht der psychischen Processe und ihrer Producte ergibt sich, daß der Seele gewisse Eigenschaften angeboren sein müssen, durch welche jene Processe und Producte im Allgemeinen bedingt und im Besonderen individuell gestaltet werden. Als solche Grundeigenschaften der menschlichen Seele haben wir zu bezeichnen: die Empfänglichkeit (Sensibilität) für äußere Reize, welche Eigenschaft den Beginn der psychischen Entwickelung ermöglicht; die Lebendigkeit (Schnelligkeit), durch welche das Tempo der psychischen Entwickelung bestimmt wird; die Kräftigkeit (Festhaltungsfähigkeit), vermöge welcher die gebildeten Empfindungen und Wahrnehmungen zum bleibenden Besitz des Geistes werden, so daß sie zur Reproduction und zur productiven Fortbildung gelangen können.

Von dem Grade dieser psychischen Grundeigenschaften ist die Intensität, Lebhaftigkeit und Beharrlichkeit aller Seelenentwickelungen abhängig. Und wir haben demgemäß die in den verschiedenen psychischen Systemen (Sinnen) wie in den verschiedenen einzelnen Menschen höchst mannigfaltige Abstufung jener Ureigenschaften als die angeborene Individualität oder persönliche Anlage zu betrachten. Große Reizempfänglichkeit ist die Grundbedingung zur Bildung frischer und feiner Empfindungen und Wahrnehmungen, folglich auch treuer Vorstellungen, schwungreicher Phantasieen und inniger Gefühle, aber auch, wenn sie im Vergleich zur Kräftigkeit eine übermäßige ist, der Empfindlichkeit, Furchtsamkeit, des launenhaften Eigensinnes, der Neugierde, der Eitelkeit, der heftigen Affecte und Leidenschaften; sehr geringe Reiz=

empfänglichkeit gibt dem ganzen Seelenleben das Gepräge der Verschwommenheit, der Mattigkeit und des Stumpfsinnes. Durch große Lebendigkeit wird der Reichthum der Auffassungen, selbst flüchtiger Eindrücke, also große Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit der elementarischen Entwickelungen, sowie eine rasche Reproduction und Combination, rege Phantasiethätigkeit, das Vermögen des Witzes und Urtheilens, kühner Hypothesen und Verknüpfungen, überhaupt hervorragende Productivität, praktische Klugheit und Gewandtheit, geselliger Tact, Geistesgegenwart, die Gabe lebhafter Unterhaltung und vielseitiger Theilnahme (Sympathie) begünstigt; geringe Lebendigkeit dagegen zeigt sich als Langsamkeit aller geistigen Processe, als Dürftigkeit und Einseitigkeit aller Entwickelungsproducte, als Verspätung guter Einfälle (Dummheit), als Beschränktheit und Theilnahmlosigkeit. Bei großer Kräftigkeit der Seelenvermögen entstehen im Allgemeinen weniger leicht affective, als objective Gebilde; sie befähigt zu ruhigen und sicheren Auffassungen, zu klaren Vorstellungen und Begriffen, denen eine treue Fortdauer (gutes Gedächtniß) innewohnt, und die daher zu einem zwar nur allmälig wachsenden, aber sicheren und schließlich sehr umfangreichen Wissen, zur Beständigkeit der Ansichten und Grundsätze, zur Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit des Charakters prädeterminiren; ein zu geringer Grad der Kräftigkeit führt nicht nur zur Oberflächlichkeit aller Auffassungen, sondern auch zur Vergeßlichkeit, zum Leichtsinn, zur Veränderlichkeit, zur Unklarheit aller höheren Verstandes- und Vernunftentwickelungen.

Da die Reception die Grundlage aller höheren Entwickelung bildet: so ist letztere stets bedingt durch ein genügendes Maß der Empfänglichkeit. Kommt hierzu genügende Lebendigkeit und ausgezeichnete Kräftigkeit, so gibt dies die Anlage für das Talent, während dem Genie eine vorzügliche Lebendigkeit bei ausreichender Kräftigkeit und Empfänglichkeit zu Grunde liegt.

In diesen Grundeigenschaften der menschlichen Seele haben auch die sogenannten Temperamente (das cholerische, sanguinische, melancholische und phlegmatische), soweit dieselben überhaupt existiren und psychischer Natur sind, ihren Ursprung. Nur muß bemerkt werden, daß in dieselben auch physische Verhältnisse verflochten sind, daß ferner durch die concreten Lebensverhältnisse die mensch-

lichen Individualitäten vielfach umgestimmt werden, und daß endlich die herkömmlich angenommenen vier Temperamente einerseits in der Wirklichkeit nirgends vollkommen treu angetroffen werden, anderseits ein viel zu enges Schema sind für die unerschöpfliche Mannigfaltigkeit, mit welcher sich die menschlichen Seeleneigenschaften in den verschiedenen Systemen und zahllosen Individuen abstufen und mischen.

Was insbesondere die beiden Geschlechter betrifft, so ist im Allgemeinen unverkennbar, daß im weiblichen die Empfänglichkeit und die Lebendigkeit ein entschiedenes Uebergewicht über die Kräftigkeit haben, während im männlichen die letztere Eigenschaft vorherrscht, woraus sich nach Obigem ergibt, welche Vorzüge und welche Mängel einerseits in der männlichen, anderseits in der weiblichen Beanlagung gegeben sind.

Faßt man nun neben den unberechenbaren Verschiedenheiten der menschlichen Anlagen noch die ebenso mannigfaltigen Lebens- und Entwickelungsverhältnisse ins Auge: so begreift sich, daß die ausgebildeten Individualitäten noch viel weniger einer bestimmten Classification unterworfen werden können, als die angeborenen.

Nach allem Obigen ist also die thatsächliche Ausbildung der menschlichen Seele, abgesehen von den äußeren Factoren, abhängig von ihren Grundkräften, den Eigenschaften derselben und den unter bestimmten Bedingungen regelmäßig eintretenden Processen (Gesetzen). Diese Beanlagung bildet den ursprünglichen, subjectiven Inhalt der menschlichen Seele. Die Aufnahme des objectiven Inhaltes geschieht in Formen, welche zwar nicht angeboren, nicht ursprünglich fertig sind, aber immer in so allgemeinmenschlicher Gleichheit entstehen, daß wir sie als vorherbestimmt bezeichnen müssen, vorherbestimmt durch den Gattungscharakter des Menschen, in welchem die Richtschnur seiner Entwickelung liegt. Wir dürfen daher behaupten: dem Menschen ist angeboren die Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Bewußtseins-, Verstandes-, Vernunftfähigkeit, die Fähigkeit zur intellectuellen, gemüthlichen, ästhetischen, moralischen, religiösen Entwickelung und, wenn wir die physischen Kräfte und das thatsächlich gegebene Verhältniß zwischen Seele und Leib ins Auge fassen, die Fähigkeit, der Innenwelt durch Mienen und Geberden, durch Sprache und

Handlungen Ausdruck zu geben. Ja, diese Anlagen führen mit einer so entschiedenen Nothwendigkeit und Allgemeinheit zu den specifischen Formen menschlicher Entwickelung, daß die letztere als eine in die menschliche Natur gelegte Vorherbestimmung (Prädetermination) bezeichnet werden muß, in derselben Weise, wie im Samenkorn dessen spätere Entfaltung zwar nicht vorgebildet, aber doch vorbestimmt ist.

Dies Alles wird in ein helleres Licht treten, wenn wir nunmehr die verschiedenen Richtungen der menschlichen Seelenentwickelung speciell ins Auge fassen, um zu erkennen, in wie fern und durch welche Mittel der Erzieher diese Entwickelung zu heilsamen Zielen zu leiten vermag.

---

# Dritter Abschnitt.

## Intellectuelle Erziehung.

### I. Pädagogische Betrachtungen.

#### § 26. Werth und Wesen der intellectuellen Bildung.

Bildung des Geistes ist ein wesentlicher Bestandtheil der Menschenwürde. Unsere Einsicht, in den Dienst des Schönen und Guten gestellt, erhebt uns über alle anderen Geschöpfe der Erde.

Mit klarem Blick beherrscht der Mensch den Schauplatz seines Daseins. Nicht dunkeln Trieben bleibt sein Thun unterworfen, zum klaren Bewußtsein erhebt sich sein Handeln. Er kann denken, Ursache und Wirkung, Vergangenes und Künftiges verknüpfen, einen Lebensplan entwerfen, Zwecke erkennen und Mittel berechnen. Die gewaltigsten Naturkräfte regiert sein Verstand, die stärksten Thiere bändigt seine Klugheit. Die Gesetze des Universums erforscht er, und indem sein Geist im Selbstbewußtsein sich erschließt, findet er den Weg über Zeit und Raum hinaus in eine übersinnliche Welt, die er als seine ewige Heimat betrachten darf.

Wer einem Menschen die Geistesbildung verkümmert, hindert ihn an der Erreichung seiner Bestimmung; wer ihm den Weg der Erkenntniß zeigt, führt ihn seinem Ziele entgegen.

Wie einem jeden Wesen durch die ihm eigenen Kräfte seine Bestimmung aufgeprägt ist: so ist auch dem Menschen in seinen Naturanlagen das Ziel seiner Entwickelung vorgezeichnet. In den Urkräften des menschlichen Geistes liegt nicht nur die Fähigkeit zur Erkenntniß, sondern auch das Streben nach Erkenntniß. Das Licht der Wahrheit ist dem Geiste ein ebenso dringendes Bedürfniß,

wie Luft und Nahrung dem Leibe. Wenn der Mensch nach Einsicht strebt, so folgt er nur dem Drange seiner eigenen Natur, und mit jeder neuen Stufe der Aufklärung erreicht er einen höheren Grad seiner Würde und Bestimmung.

Schon aus diesen Betrachtungen allein ergibt sich, daß die Ausbildung der intellectuellen Kräfte des Kindes zu den wichtigsten Erziehungszwecken gehört. Und der Pädagog von Fach muß diese höheren Gesichtspunkte seiner Berufsthätigkeit um so entschiedener festhalten, je mehr man im praktischen Leben geneigt ist, Erziehung und Unterricht nur mit dem Maßstabe des materiellen Nutzens zu messen, als ob die Bildung des jungen Menschen blos äußeren Zwecken und sinnlicher Glückseligkeit gewidmet sei.

Nach einer gewissen Richtung hin wird durch die letztere Auffassungsweise allerdings die intellectuelle Bildung begünstigt. In unserer Zeit stellt den Werth derselben nicht leicht Jemand in Abrede. Die gegenwärtigen Culturverhältnisse weisen zu deutlich darauf hin, daß eine bestimmte Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten für jeden Einzelnen wie für ganze Völker sehr nützlich, ja unentbehrlich ist. Unter gleichen Umständen ist überall der Kenntnißreiche gegen den Unwissenden im Vortheil und der Wolstand verschiedener Völker proportional ihrer Intelligenz. Jeder Erwerbszweig wird durch Einsicht und Ueberlegung blühender und lohnender. Und da nun einmal dem Menschen das Loos gefallen ist, durch Arbeit und Mühe die Bedürfnisse seines Daseins zu befriedigen, so zieht er überall seinen Verstand zu Rathe, um wenigstens auf dem kürzesten und bequemsten Wege zum Ziele seiner Wünsche zu gelangen.

Ist sonach allerdings das Streben nach äußerer Wolfahrt ein starker Antrieb zur Ausbildung des Geistes, so wird letztere doch immer sehr einseitig und dürftig ausfallen, wenn man sie ausschließlich oder vorzugsweise nach ihrer materiellen Nützlichkeit bemißt. Man sieht es dann auf eine möglichst große Summe von Kenntnissen ab, die aber recht „praktisch" sein, d. h. möglichst bald Brod bringen sollen. Das Lernen wird Hauptsache, das Denken Nebensache. Wenn man in den Volksschulen mehr Wissensstoff anhäuft, als die Kinder zu bewältigen, d. h. selbstthätig zu durchdringen und zu verarbeiten im Stande sind, so werden die Früchte

für's Leben, selbst die materiellen, viel dürftiger ausfallen, als man nach der Menge der Aussaat erwarten möchte. Und wenn die Studien auf den höheren und höchsten Schulen fast ausschließlich im Erlernen der vorgeschriebenen Wissensmasse bestehen: so darf man sich nicht wundern, daß aus diesen Anstalten verhältnißmäßig nur wenige productive Talente hervorgehen, die sich über eine handwerksmäßige Betreibung ihres Berufes zu hervorragenden Leistungen erheben und dem allgemeinen Culturfortschritte dienen. Wo die geistigen Kräfte fast ausschließlich zur Aneignung großer Massen positiven Wissens verbraucht werden, muß natürlich die selbstständige und schaffende Geistesthätigkeit höchst dürftig ausfallen, eben weil dazu die Kräfte und mit ihnen die Triebe und Neigungen fehlen. Wie nun durch zu vieles Lernen überhaupt und durch Lernen nach bloßen Nützlichkeitsrücksichten insbesondere die intellectuelle Bildung ihrem besten Theile nach verkümmern muß: so führt die Ueberschätzung des Wissens vielfach auch zur Beeinträchtigung der leiblichen Kraft und Gesundheit, sowie zur Vernachlässigung der Gemüths- und Charakterbildung und des ästhetischen und religiösen Sinnes.

In Betracht solcher Mißverhältnisse gewinnen die Anklagen, welche man nicht selten gegen die intellectuelle Bildung zum Lobe der Gemüths- und Charakterbildung erhebt, einen gewissen Schein von Wahrheit. Wenn freilich die Geistesbildung schlecht, d. h. durch den Egoismus beschränkt und durch den Mechanismus gelähmt ist, so hat sie schon an und für sich wenig Werth; und wenn diese Mißgestalt von Intelligenz noch den übrigen Richtungen wahrhaft menschlicher Entwickelung im Wege steht, so wird sie positiv nachtheilig. Aber das Uebel liegt dann nicht in der intellectuellen Bildung überhaupt, sondern in deren Verkehrtheit und außerdem in der Vernachlässigung der sonstigen Erziehungsaufgaben. Aechte und mit der gesammten menschlichen Entwickelung in Harmonie stehende Geistesbildung ist nie ein Uebel, sondern stets ein Gut und zwar ein sehr großes. Sie steht mit der Moralität keineswegs in Widerstreit, ist vielmehr eine unentbehrliche Leuchte und Dienerin des sittlichen Willens. Selbst der religiösen Bildung ist eine hochentwickelte Intelligenz höchst förderlich, weil diese allein im Stande ist, den Vorstellungen vom Uebersinnlichen

eine klare Ausprägung und den Charakter reiner Geistigkeit zu verleihen.

Lassen wir vorläufig das Maß der allgemein nothwendigen Geistesbildung unbestimmt: so müssen wir doch auf Grund obiger Betrachtungen die Regel aufstellen, daß die Intelligenz in jedem Falle so weit zu fördern sei, als es die individuellen Kräfte und Verhältnisse nur immer gestatten, und es ohne Beeinträchtigung der übrigen Erziehungsaufgaben möglich ist. Nur muß die geistige Entwickelung nicht unter einen beschränkten Gesichtspunkt gestellt, sondern als organischer Theil der allgemeinen Menschenbildung aufgefaßt werden. Diese Betrachtungsweise allein ist die wahrhaft pädagogische und des Erziehers würdige. Was auch immer gelernt werden möge, nie soll der Stoff den Geist beherrschen und lähmen, sondern der Geist soll die Herrschaft über sich selbst, den klaren Blick und die freie Verfügung über seinen Besitz und seine Kräfte behaupten. Bildung ist nicht Anhäufung von Wissensschätzen, nicht todte Gelehrsamkeit, sondern Entwickelung der geistigen Vermögen zu realen und lebendigen Kräften, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen zu einer harmonischen Persönlichkeit, zu einer Persönlichkeit, welche das Wahre denkt, das Schöne fühlt, das Gute will, welche vor Allem Verständniß und Empfänglichkeit hat für die allgemein menschlichen Angelegenheiten. Nur wenn die Bildung dies ist, hat sie unbedingten Werth.

### §. 27. Grundverhältnisse, Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit.

Die intellectuelle Bildung im Besonderen, die sogenannte Verstandesbildung, besteht in Erzeugung, Wiedererweckung und Verarbeitung von Vorstellungen. Jeder einzelne Erkenntnißproceß ist in seinem Ursprung und Fortgang unabänderlich an diese Stufenfolge gebunden (vergl. §. 22).

Die *Erzeugung* (Reception) der Vorstellungen ist unter allen Umständen die erste Stufe und der einzig mögliche Anfang intellectueller Entwickelung. Der Erzieher würde sich in einem großen Irrthume befinden, wenn er glaubte, in der kindlichen Seele etwas *wecken* zu können, das nicht durch einen vorausgegangenen Auffassungsact gebildet worden wäre. Der Verstand ist nicht die angeborene Kraft des Denkens, nicht die Quelle der Vor-

stellungen und Begriffe, nicht der ursprüngliche Factor der intellectuellen Bildung; sondern er ist in jedem Individuum die Summe der erworbenen Vorstellungskräfte, also auf jeder Entwickelungsstufe das Gesammtergebniß aller vorausgegangenen Erkenntnißprocesse. Es kann sich in der Erziehung zunächst nicht darum handeln, den Verstand zu wecken, als ob er schon da wäre, nur im Schlummer läge; sondern die erste Aufgabe ist die, ihn zu erzeugen. Und dies ist nun einmal schlechterdings nicht anders möglich, als durch elementarische Neubildung von Vorstellungen.

Zu dieser Neubildung aber führt nur ein einziger Weg, nämlich die Wahrnehmung, die äußere und die innere. Es gibt durchaus keine menschliche Einsicht, die nicht in bestimmten Auffassungen der Außenwelt oder unseres eigenen Seelenseins wurzelte. Allerdings bilden wir auch Vorstellungen von solchen Objecten, welche durch Zeit und Raum von uns getrennt sind, ja selbst von solchen, die sich aller menschlichen Wahrnehmung entziehen. Allein alle derartigen Erkenntnisse oder Meinungen werden lediglich aus solchen Vorstellungselementen aufgebaut, welche wir durch directe Auffassung der uns umgebenden Sinneswelt oder der in uns bestehenden Geisteswelt erworben haben. Die geographischen Verhältnisse ferner Länder, fremde Thiere und Pflanzen, historische Ereignisse u. s. w. kann man dem Kinde nur dann und nur soweit zum Verständniß bringen, wenn und wie weit das Kind durch eigene Wahrnehmung diejenigen Anschauungen gewonnen hat, durch deren Zusammensetzung ein Bild des Nichtangeschauten entsteht. Ebenso verhält es sich mit den Vorstellungen geistiger Wesen, Eigenschaften und Kräfte. Erst wenn das Kind unmittelbar in sich selbst ein immaterielles Princip wahrgenommen hat, kann es auch in anderen Menschen eine Seele erkennen und sich einen geistigen Gott denken; erst wenn es in seinem eigenen Gewissen die Stimme der Gerechtigkeit und Liebe, in seiner eigenen Sinnlichkeit die Lockungen der Begierden vernommen hat, ist ihm das Sittengesetz, die Mannigfaltigkeit der menschlichen Charaktere, die Güte und Heiligkeit Gottes verständlich.

Der Gang vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten beruht in Uebertragung und Combination schon er-

worbener Vorstellungselemente und ist nur eine Anwendung des allgemeinen Grundsatzes der Anschaulichkeit. Alles, was ein Mensch lernen soll, muß er von den Elementen aus und zwar selbst lernen. Es gibt keine passive intellectuelle Entwickelung, sondern nur eine active; sie kann nicht müßig empfangen, sie muß selbstthätig errungen werden. Denn die Seele ist weder ein verschleierter Mikrokosmus, der nur der Enthüllung bedürfte, noch eine leblose Schreibtafel, die ohne Bewußtsein und eigenes Zuthun todte Formen aufnähme; sondern sie ist ein lebendes und strebendes Wesen, das sich vermöge bestimmter Kräfte und nach bestimmten Gesetzen, aber nur unter Mitwirkung der Außenwelt entwickelt. Alles, was Erzieher und Lehrer zur intellectuellen Förderung des jungen Menschen beitragen, besteht lediglich in Herbeiführung von Bildungsmitteln und Bildungsgelegenheiten, in Anregung, Leitung und Beschleunigung des Erkenntnißprocesses, sowie in Verhütung von Irrthümern und Mißbildungen; der Erkenntnißproceß selbst aber ist eines jeden Kindes eigenes Werk. Er beginnt bereits in den ersten Lebenstagen und zwar mit äußeren Wahrnehmungen. Die innere Wahrnehmung erfolgt erst, wenn die Seele einen Theil der Außenwelt in sich abgebildet und dadurch einen realen Inhalt gewonnen hat. Nun erst, gewöhnlich im dritten Lebensjahre, gelangt das Seelenleben zu klarerem Bewußtsein und damit zur Wahrnehmung seiner selbst. Hiernach ist es allerdings richtig, daß nichts im Verstande sein kann, wenn nicht vorher etwas in den Sinnen gewesen ist. Aber nicht Alles, was im Verstande ist, war vorher in den Sinnen. Die Wahrnehmung des geistigen Besitzes, die Betrachtung der psychischen Verhältnisse, sowie alles Denken, möge es sich auf sinnliche oder auf geistige Objecte beziehen, erfolgt ohne jede Betheiligung der äußeren Sinne.

Da nun der Mensch nur durch eigene Kräfte begreifen und denken lernt, so ist es die erste und zu jeder Zeit eine unerläßliche Pflicht des Erziehers, die dem Kinde verliehenen Organe der intellectuellen Entwickelung zu pflegen und zu schützen, um deren Leistungsfähigkeit zu erhalten und zu steigern. Und weil im neugeborenen Kinde ein vom Leibesleben abgelöstes Geistesleben noch nicht existirt, das letztere vielmehr nur auf der Basis des ersteren

zur Entfaltung kommt: so concentriren sich alle Maßregeln der ersten Kindespflege in der vernünftigen Behandlung des physischen Organismus. Je jünger das Kind ist, desto abhängiger ist das Gedeihen seines Geistes von dem Zustande seines Körpers, und eine gewisse Wechselwirkung zwischen Leib und Seele zieht sich durch das ganze menschliche Leben hindurch. Der Erzieher wird daher auch die intellectuelle Entwickelung des Kindes am sichersten anbahnen und stützen, wenn er dessen physische Entwickelung mit aller Treue überwacht und befördert. In diesem Sinne kann man die Vorschriften über die leibliche Erziehung als den ersten Theil der Lehre von der Verstandesbildung bezeichnen. Besonders ist hier auf den Abschnitt: „Nerven- und Sinnesthätigkeit" (§§ 16—18) zu verweisen, indem die gesammte geistige Entwickelung im Sinnesleben ihren Ausgangspunkt hat.

Wenn nun auch alle Systeme des menschlichen Organismus zu naturgemäßer Entfaltung gebracht werden sollen: so ist doch eine harmonische Bildung nur dadurch zu erreichen, daß die höheren Kräfte die ihnen gebührende Oberherrschaft erlangen. Uebermäßige Ausbildung des Vegetationslebens und der niederen Sinne ist ein Hinderniß des geistigen Aufschwunges; denn Trägheit und sinnliche Begierden ersticken das Interesse am Erkennen und Denken.

### §. 28. Bedeutung der Sinne.

Der allergrößte Theil der Grundlagen des Verstandes wird durch das Gesicht und das Gehör gewonnen. Das erstere hat aber nicht nur ein weiteres Gebiet der Auffassung, sondern auch eine größere Kräftigkeit und in Folge dessen eine höhere Bewußtseinsfähigkeit, als das letztere. Das Auge ist daher das wichtigste Organ für die Erkenntniß der Außenwelt. Diesen Vorrang gesteht ihm auch der psychologisch-pädagogische Sprachgebrauch zu, indem er alle Wahrnehmungen, nicht blos die des Gesichts, als „Anschauungen" bezeichnet. Der Gesichtssinn liefert nicht nur ein viel reicheres, sondern auch ein beständigeres Material für die Verstandesbildung, als der Gehörssinn. Wir haben weit mehr Vorstellungen aus dem Bereiche der Farben, Formen und räumlichen Verhältnisse, als aus dem Bereich der Töne. So werden

z. B. die descriptiven Naturwissenschaften, die Geographie, die Geometrie fast ausschließlich durch den Gesichtssinn erschlossen. Und daß die Wahrnehmungen desselben vollständiger beharren, als die des Gehörssinnes, lehrt die allgemeine Erfahrung. Weiß doch jeder Lehrer, daß z. B. die Orthographie besser befestigt wird durch Darstellung des Wortbildes, als durch Vorsprechen der Laute oder Buchstaben, und daß Augenschau überall (in Geographie, Naturkunde, Geometrie u. s. w.) mehr wirkt, als Beschreibung durch Worte, oder Beweis durch Schlüsse.

Im Gebiete der Intelligenz also steht der Gehörssinn dem Gesichtssinne nach, während er in der Welt des Gemüthes den Vorrang einnimmt. Die Wahrnehmungen des Auges sind klarer, mehr objectiv, die des Ohres inniger, mehr subjectiv; in jenen spiegelt sich treuer die Welt ab, in diesen klingt die Seele voller an. Daher werden in unserer mit philosophischem Instinkt begabten Sprache die psychischen Empfindungszustände und zwar alle, nicht blos die durch das Gehör bewirkten, als „Stimmungen" bezeichnet. Man spricht selbst von der Stimmung einer Landschaft, eines Gemäldes. Dieses Wort weist offenbar auf das Reich der Töne und auf die vorwiegende Bedeutung des Gehörs im Gebiete der Gemüthsbildung hin, ebenso wie der Ausdruck „Anschauungen" auf das Reich des Lichtes und auf die vorwiegende Bedeutung des Gesichts im Gebiete der Intelligenz.

Den größten und allgemeinsten Werth hat der Gehörssinn als Sinn der Sprache. Und die außerordentliche Menge von Lautgebilden, welche er zu fassen und festzuhalten vermag, zeugt dafür, daß er an intensiver Kraft dem Gesichtssinn am nächsten steht. Wenn auch die Wörter fast sämmtlich nur Zeichen für Begriffe, blos zu einem sehr geringen Theil für Einzelvorstellungen und daher bei weitem nicht so zahlreich sind, als die sinnlichen Wahrnehmungen selbst, so dient doch die Sprache als Ausdruck und stete Begleiterin aller geistigen Entwickelungen von der sinnlichsten bis zur abstractesten; und wie sie eben deshalb das wichtigste Mittel des täglichen Verkehrs ist, so fördert sie auch mehr als alles Andere die menschliche Cultur, indem sie die Resultate derselben fixirt, fortpflanzt und verbreitet. Dieses Verhältniß findet sich im Großen und Ganzen bei der Gesammtentwickelung des

Menschengeschlechtes, aber auch im Einzelnen, namentlich bei allem eigentlichen Unterricht, der dem allergrößten Theile nach mittels der Sprache bewirkt wird.

Von den übrigen Sinnen ist offenbar der Tastsinn der kräftigste und wichtigste. Dem Vollsinnigen ist er ein Gehilfe des Gesichts, dem Blinden ein Stellvertreter desselben. Er berichtigt und ergänzt die Arbeit des Auges hinsichtlich der Lage, des Standortes und der plastischen Verhältnisse der wahrgenommenen Objecte und schließt auch für sich allein einen Theil der Außenwelt auf; nur reicht er nicht in die Ferne und hat keine Empfänglichkeit für Licht und Farbe. Dem Tauben ermöglicht er die Wahrnehmung der Schwingung tönender Körper und bietet ihm dadurch einen Ersatz der Tonempfindung und ein Hilfsmittel zur Erlernung des Sprechens.

Durch die niederen Sinne, den Geruchs-, den Geschmacks- und den allgemeinen Empfindungssinn, fassen wir eine Anzahl von Qualitäten der Körperwelt auf, die für unser physisches Leben von großer Wichtigkeit sind; diese Sinne geben uns nämlich Aufschluß über die Beschaffenheit der Luft, der Speisen und Getränke, der Temperatur u. s. w., sowie über mancherlei Zustände unseres eigenen Organismus, sind also unentbehrliche Wächter unserer leiblichen Wolfahrt und als solche vom Erzieher zu pflegen und zu üben. Bis zur reinen Geistigkeit erheben sich aber diese Sinne nicht, indem sie ihre Eindrücke nicht in dem Maße festhalten, daß sie dieselben rein innerlich frei und klar reproduciren könnten; sie können dies nur auf Anlaß neuer Wahrnehmungen, deren Beschaffenheit dann am Maßstabe der früheren erkannt wird.

Interessant ist es, daß unsere Sprache den Mangel der beiden höheren Sinne durch besondere Ausdrücke bezeichnet, nicht aber den der übrigen. Denn die Wörter „geruchlos, geschmacklos, gefühllos, Geruchlosigkeit, Geschmacklosigkeit, Gefühllosigkeit" können bekanntlich mit den Wörtern „blind und taub, Blindheit und Taubheit" nicht in Parallele gestellt werden. Nur die letzteren bezeichnen ein subjectives Unvermögen zu gewissen Sinnesthätigkeiten. Es liegt in diesen sprachlichen Verhältnissen eben die Anerkennung der Thatsache, daß nur Gesicht und Gehör sich zur Höhe reiner Geistigkeit erheben, indem ihre Gebilde ein so bestimmtes

Bewußtsein erlangen, daß der Mangel dieser höheren Sinne als ein äußerst auffallender Contrast zur normalen menschlichen Anlage hervortritt und daher auch schon in der allgemeinen, nicht philosophisch geschärften Sprache besonders bezeichnet wird, während in den niederen Sinnen dieser Gegensatz von Vermögen und Unvermögen deshalb nicht so leicht bemerklich ist, weil in denselben unter allen Umständen das helle Licht des Bewußtseins mangelt und daher der eine Factor eines starken, ununterbrochen und nachdrücklich sich ankündigenden Contrastes fehlt.

§. 29. Verhältniß der Bildung zur Selbstthätigkeit des Zöglings; Spiel.

Die Sinne also und nur sie sind es, durch welche das Kind zu den ersten Vorstellungen von der Außenwelt, also zum ersten geistigen Besitz gelangt, in Folge dessen auch allmälig die innere Wahrnehmung und das Selbstbewußtsein entsteht. Daher kann der Erzieher die Bildung seines Zöglings genau controliren und überwachen; denn nichts kommt auf wunderbare und geheimnißvolle Weise in ein Kind. Kann man seine Entwickelung beobachten, so kann man sie auch begreifen. Der Erzieher muß aber auch wirklich allenthalben mit realen Factoren rechnen, denn er kann dieselben nicht durch bloße Worte ersetzen. Er kann keine Begriffe in seinen Zögling legen, wenn dieser nicht zuvor durch eigene Thätigkeit die erforderlichen Grundauffassungen vollzogen hat. Wenn der Erzieher dies verkennt und statt durch Sachen nur durch die Sprache auf das kleine Kind wirkt, so kann er lediglich eine hohle Scheinbildung erzielen, indem er an die Stelle anschaulicher Vorstellungen leere Redensarten setzt. Das Meiste und Beste muß das Kind eben selbst thun; wo nicht, so ist alle Erziehungskunst verloren. Der Erzieher ist nicht Schöpfer, sondern nur Geburtshelfer der Intelligenz. Bei normalen Anlagen und einer nicht allzudürftigen Umgebung gelangt jedes Kind fast ohne Zuthun des Erziehers schon lange vor dem eigentlichen Lernalter (Schulalter) zu einer großen Fülle von Kenntnissen und Einsichten; denn der Trieb zum Beobachten und Forschen ist stets rege in ihm. Stumpfsinn und geistige Trägheit, falls sie nicht angeboren sind, entstehen nur, wenn die Kinder keine Gegenstände haben, an denen sie ihre Sinne üben können, also wenn sie von der Natur und von der Menschen-

welt abgeschlossen in öden Räumen ohne Spiel und Anregung ihre Tage zubringen. Wo aber die Kinder in menschlicher Weise, in einer mit den nöthigen Geräthschaften ausgestatteten Wohnung, in vielfacher Berührung mit näher und ferner stehenden Personen, im Anschauen mannigfaltiger Gegenstände und Erscheinungen der Natur aufwachsen, da braucht die Erziehung nicht viel Mühe und künstliche Mittel anzuwenden, um die Geisteskräfte der Kleinen zu entfalten. Denn mit allen seinen Sinnen ist das Kind thätig, um die Welt zu erkennen. Man störe es hierbei nicht durch verfrühte Demonstrationen, noch weniger durch systematischen Unterricht, durch Gedächtnißübungen u. s. w. Man befriedige nur in einfach vernünftiger Weise seine leiblichen und geistigen Bedürfnisse, gebe ihm Gegenstände zur Auffassung und Beschäftigung, errege sein Interesse durch gelegentliche Andeutungen, erzähle ihm dann und wann, wenn es nichts Anderes treibt, ein leicht verständliches Geschichtchen: so bildet es spielend seinen Geist, indem es immer neue Wahrnehmungen vollzieht, die einmal erworbenen Vorstellungen aber festhält, vielfach reproducirt und nach gewissen Gesichtspunkten verbindet. Das Kind verhält sich auch schon in seinen ersten Lebensjahren keineswegs blos receptiv und gewinnt nicht erst durch besonderen planmäßigen Unterricht die innere Triebkraft des intellectuellen Lebens. Der Unterricht würde auch einen geringen Erfolg haben, wenn die rein geistigen Thätigkeiten (im Gegensatz zu den sinnlichen) nicht bereits vor demselben ihren Anfang nähmen und erst besonders erlernt werden müßten. Vielmehr ist jede Vorstellung schon an und für sich eine reale Kraft, und sobald das Kind einigen geistigen Besitz erworben hat, bewegt sich derselbe fortwährend im Bewußtsein und gliedert sich nach den inneren Verhältnissen der Verwandtschaft und des Gegensatzes.

Hiermit beginnt das Denken, d. h. die logische Verarbeitung der concreten Vorstellungselemente. Dieselben werden verglichen und unterschieden, verbunden und getrennt, und so entstehen durch Combination und Abstraction Begriffe und aus diesen Urtheile und Schlüsse. Allerdings treten alle Denkgebilde anfangs nur als dunkle Ahnungen auf und erst durch planmäßigen Unterricht gelangen sie zur Reife; aber die Quelle des Denkens entspringt einem jeden Menschenkinde in seinem eigenen Geiste. In der That zeigen sich die Anfänge der productiven Bethätigung

schon in den ersten Lebensjahren des Kindes. Die Wahrnehmungen, welche es gewonnen hat, tauchen in ihm als Erinnerungsbilder in den mannigfaltigsten Verknüpfungen auf: es phantasirt, bewegt die ihm bekannten Gegenstände und Begebenheiten mannigfach in seinem Geiste, vergleicht und unterscheidet sie, gruppirt sie zu neuen Gebilden und gibt diesen Gebilden durch Geberden, durch die Sprache und durch Spiele Ausdruck. Die erste Stufe der fort- und umbildenden Geistesthätigkeit des Kindes entspricht zwar noch wenig den Forderungen des logischen Denkens, arbeitet diesem aber vor. Denn indem das Kind seine Vorstellungen vielfach reproducirt und in allerlei Verknüpfungen bringt, werden diese Vorstellungen mehr und mehr befestigt, abgeklärt, nach ihrer Verwandtschaft und ihren Gegensätzen deutlicher erkannt und somit der streng logischen Verarbeitung entgegengeführt. Denn alles Denken, d. h. eben die productive Thätigkeit im Gebiete des Intellectuellen, also die Gesammtheit der logischen Operationen, oder die Um- und Fortbildung der besonderen Vorstellungen zu Begriffen, Urtheilen, Definitionen, Eintheilungen, Schlüssen, Beweisen und Systemen, besteht lediglich in Sonderung (Abstraction) und Verschmelzung (Combination) concreter Vorstellungselemente, welche also vorher gebildet, befestigt, reproducirt, abgeklärt und gegenseitig verglichen werden müssen. Für diesen ganzen Proceß ist eben die spielende Phantasiethätigkeit des Kindes die unentbehrliche Vorstufe. Wie demnach ein lebhafter Spieltrieb im Kinde immer als eine günstige Vorbedeutung, weil als Zeichen angeborener Regsamkeit der intellectuellen Urkräfte zu begrüßen ist, so ist diesem Triebe auch möglichst Vorschub zu leisten und Freiheit zu lassen. Man eröffne also dem Kinde einen geeigneten Thätigkeitskreis, vermeide dabei allen Zwang, alle störenden Eingriffe, alle zerstreuende Ueberschüttung mit bloßen Sinnesreizen, also auch alle kunstreichen Spielmittel, welche zum bloßen Ansehen bestimmt sind; nur solche Spielmittel, mit welchen das Kind etwas thun kann, welche es mannigfaltig verwenden, umgestalten, zerlegen und zusammensetzen kann, haben einen pädagogischen Werth. Die Richtung des kindlichen Geistes auf selbstständige Ueberlegung und Bethätigung muß schon im Alter des Spieles angebahnt werden; dann gelangt das Kind auch ohne besondere Beihilfe allmälig vom bloßen Phantasiren

zum bestimmten Denken. Dieser Fortschritt vollzieht sich mit Naturnothwendigkeit, indem das Kind nach und nach einsieht, daß seine Vorstellungscombinationen oft der strengen Wahrheit nicht entsprechen; und die spielende Geistesthätigkeit macht von selbst dem ernsten Erkenntnißstreben Platz, sobald sie ihren Zweck erreicht, d. h. letzteres hervorgerufen hat.

§. 30. Elementare Erkenntniß- und Sprachbildung.

Die wichtigste Erkenntnißform ist der Begriff. Alle übrigen intellectuellen Entwickelungen sind theils Vorbildungen zu Begriffen, theils Ableitungen aus Begriffen. Um nun die Begriffsentwickelung im Kinde anzubahnen, muß man demselben zu einem angemessenen Reichthum frischer und treuer Wahrnehmungen verhelfen. Nur durch wiederholte Wahrnehmungen entstehen richtige und scharfe Vorstellungen, und nur aus solchen Vorstellungen lassen sich Begriffe von klarem und deutlichem Inhalte, von bestimmtem und wolgegliedertem Umfange bilden. Bloßes Denken bringt keinen Inhalt in die Seele; die realen Grundlagen alles Denkens können nur durch Wahrnehmung gewonnen werden. Fehlt es an genügendem Reichthum besonderer Vorstellungen, so bleiben die Begriffe leer und schattenartig. Dagegen bedenke man aber auch, daß die Begriffsbildung nur durch Verschmelzung der gleichartigen und durch Ausscheidung der ungleichartigen Vorstellungselemente (durch Combination und Abstraction) geschieht, und daß zu diesen Processen Zeit und Ruhe (Ueberlegung) nöthig ist. Daher darf man das Kind nicht mit einem Uebermaß von allerlei Eindrücken überschütten, sonst würden die Auffassungen an Oberflächlichkeit leiden, also nur ein mangelhaftes Material zur Begriffsbildung abgeben. Zu diesem objectiven Uebelstande würde aber der noch weit größere subjective kommen, daß das Kind sich an Zerstreutheit, also an das Gegentheil der Aufmerksamkeit gewöhnte, während doch der Erzieher darauf bedacht sein muß, daß der Zögling zur Concentration, zur selbstthätigen Verarbeitung und klaren Beherrschung seiner Auffassungen Muße und Neigung gewinne. Ein buntes Vielerlei verhindert geradezu die Begriffsbildung und bringt von Anfang an Verworrenheit in das geistige Leben. Ein gewisses Mittelmaaß sinnlich-geistiger Anregung liegt daher ebensowol im

Interesse der intellectuellen Entwickelung, wie der leiblichen Gesundheit des Kindes. Man soll dem Kinde nur so viel darbieten, als es allseitig und sicher auffassen kann; es soll in seiner Welt stets heimisch sein und die geistige Freiheit und Selbstthätigkeit bewahren. Daß zu allen Zeiten eine große Anzahl hervorragender Denker aus den unteren Ständen hervorgegangen ist, erklärt sich aus dem Umstande, daß man in diesen Ständen die Kinder nicht mit einem Uebermaß von Eindrücken überschüttet und nicht durch zu viel Unterricht abstumpft, sondern sie vielfach ihren eigenen Betrachtungen überläßt.

Neben der Menge der Eindrücke ist die Art derselben von Wichtigkeit. Vor Allem soll ihre Stärke den Sinnesvermögen des Kindes angemessen sein. Was das Kind gehörig fassen soll, muß mit vollen, aber nicht übermäßigen Reizen auf seine Sinne einwirken. Weder matte noch heftige Eindrücke erzeugen deutliche Vorstellungen. Die letzteren sollen aber auch möglichst treu (richtig) werden, was nur durch Wahrnehmungen der Dinge selbst erzielt werden kann. Abbildungen haben einen geringeren Werth, mögen sie nun als Nachbildungen, oder als Vorbildungen, oder als Ersatzmittel wirklicher Dinge benutzt werden. Sie können allerdings theils die schon gewonnenen Originalanschauungen befestigen und die wesentlichsten Punkte derselben schärfer fixiren, theils künftigen Originalanschauungen vorarbeiten, theils endlich die Imagination nicht wahrnehmbarer Objecte unterstützen; aber einen vollen Ersatz der Wirklichkeit können sie nicht leisten, vielmehr reicht dieser Ersatz nur so weit, als die Abbildungen ihren Originalen entsprechen.

Worte endlich erzeugen zunächst nur Wortvorstellungen, nicht aber Abbilder (Vorstellungen) der durch sie bezeichneten Objecte. Erst wenn das Kind Sachvorstellungen und Wortvorstellungen gewonnen und beide mit einander associirt hat, können wir in ihm mittels der letzteren die ersteren reproduciren, und nun erst ist eine geistige Förderung des Kindes durch die Sprache möglich. Jetzt versteht nämlich das Kind alle diejenigen Vorstellungscombinationen, deren Elemente es besitzt und in der Sprache vorgeführt erhält, zu fassen, d. h. nachzubilden.

Die erste Stufe der sprachlichen Entwickelung besteht in der Auffassung und Hervorbringung articulirter Laute und

Lautverbindungen, die zweite in der Verknüpfung von Wörtern mit Wahrnehmungen (Benennung), die dritte in Wortverknüpfungen, welche mit Vorstellungsverknüpfungen parallel laufen (Satzbildung). Die sprachliche Entwickelung soll der geistigen nicht vorangehen, sondern derselben nachfolgen, um sie dann ununterbrochen zu begleiten. Vermöge des Zusammenhanges zwischen Leib und Seele pflanzen sich die Erregungen der letzteren bewegend auf den ersteren fort. So lange nun die psychischen Entwickelungen noch einen sehr schwankenden Charakter haben, ist auch ihr physischer Ausdruck ein sehr unbestimmter: der Säugling gibt sein Seelenleben durch allerlei Bewegungen, Geberden und regellose Stimmäußerungen zu erkennen. Werden aber die Wahrnehmungen des Kindes bestimmter, so sucht es für dieselben auch bestimmtere Ausdrücke und findet sie in der Wortsprache seiner Umgebung. Hiernach ist die Aufgabe der Erziehung bezüglich der ersten Sprachbildung des Kindes, gesunde Sprachorgane vorausgesetzt, eine sehr leichte: ein künstlich entworfener Plan ist weder nöthig, noch ausführbar; gelegentliche Einwirkungen reichen hin. Durch correctes und wollautendes Vorsprechen der Namen für Gegenstände, Thätigkeiten, Eigenschaften, Umstände und Verhältnisse, welche das Kind wahrnimmt, gewinnt dasselbe die richtigen sprachlichen Gebilde und deren Association mit den bezeichneten Sachen; das Gehör hält ohne Mühe eine große Zahl von Wörtern fest, und fleißige Uebung führt bald zur Sprachfertigkeit. Gelegentliche Unterhaltungen mit dem Kinde über Gegenstände seines Gesichtskreises, kleine Beschreibungen und Erzählungen gewähren demselben die erforderlichen Formen (Sätze) zum Ausdruck seiner Gedankencombinationen und fördern die letzteren selbst. Vernachlässigt man die sprachliche Bildung des Kindes, so bleibt natürlich auch die intellectuelle zurück. Uebereilt man jene, so entsteht entweder gedankenlose und eitle Geschwätzigkeit, oder es werden falsche Vorstellungscombinationen (irrige Meinungen) hervorgerufen, oder endlich, was das gewöhnliche ist, beide Bildungsfehler treten gleichzeitig ein. Es ist aber eine bedenkliche Sache, wenn sich frühzeitig hinter einer blendenden Scheinbildung allerlei Einbildungen und Vorurtheile einnisten, die der objectiven Auffassung der Dinge hinderlich in den Weg treten.

Der Erzieher hüte sich also vor jedem das Kind irreleitenden Gebrauch der Sprache.

§. 31. Aufgabe des Hauses in Betreff der Geistesbildung.

Wenn nun die systematische Verstandesbildung nicht sowol Sache der allgemeinen Erziehung, als vielmehr der Schule (des Unterrichtes) ist, so müssen doch nach allem Obigen der häuslichen Erziehung folgende Aufgaben gestellt werden: sie soll die Gesundheit des kindlichen Organismus überhaupt und der Sinne insbesondere gewissenhaft überwachen, dem Kinde Mittel und Gelegenheiten zu vielseitiger sinnlich-geistiger Bethätigung darbieten, ihm dann und wann einige fördernde Anleitungen gewähren, ihm behilflich sein, daß es richtig sprechen und seinem Innern einen annähernd treuen und wollautenden Ausdruck geben lerne, endlich alles vermeiden und verhüten, wodurch das Kind frühzeitig mit irrigen Meinungen erfüllt werden könnte.

Viel Kunst, Mühe und Aufwand ist zu alle dem nicht erforderlich. Im Gegentheil wirken kostspielige und gesuchte Veranstaltungen, wie Reisen, Darbietung von Kunstgegenständen und überreichem Spielzeug, Einführung in Galerieen und Kunstvorstellungen u. s. w. auf die geistige Entwickelung kleiner Kinder störend ein, indem sie zur Oberflächlichkeit, Zerstreutheit und zu Mißverständnissen veranlassen. Schlichte und wolgeordnete Familienverhältnisse, vielfacher Verkehr mit Altersgenossen, allmälige Erweiterung des Blickes in die Menschenwelt überhaupt, besonders auch eine vielseitige und innige Berührung mit der Natur, das sind für das frühere Kindesalter die günstigsten Bedingungen geistiger Entwickelung. Diese Bedingungen finden sich in der Regel am vollkommensten in Familien, denen ein mäßiger Wolstand und ein ländlicher Wohnort beschieden ist, während üppiger Reichthum und drückende Armuth, sowie großstädtische Verhältnisse viele Gefahren für die Erziehung in sich schließen.

Eigentlicher Unterricht, z. B. im Lesen, Schreiben, Rechnen, im Declamiren von Gedichten, in fremden Sprachen u. s. w. ist für Kinder unter sechs Jahren überflüssig, ja schädlich, indem er sowol die leibliche als die geistige Entwickelung stört. Die Kinderstube soll nicht zur Schulstube gemacht werden, auch nicht unter

dem Vorwande, daß man ja nur spielend unterrichten wolle. Was auf diese Weise erreicht werden kann, ist kein Ersatz für den Schaden, welcher durch verfrühte Lehrversuche angerichtet wird. Sie überreizen das kindliche Gehirn, schwächen also die Gesundheit, bringen das Kind um seinen harmlosen Frohsinn, stören es im freien Gebrauche seiner Sinne, im selbstständigen Denken und Thun, gewöhnen es wol auch an tändelnde und mechanische Betreibung des Lerngeschäftes und schädigen auf diese Weise im voraus die ernste Schularbeit. Daher sind auch nur wenige Pädagogen (Locke, Basedow) einer solchen Verfrühung des Unterrichts geneigt gewesen, haben hingegen viele andere diesen Mißgriff bekämpft, am entschiedensten Rousseau, welcher im Hinblicke auf die großen Nachtheile desselben, dem anderen Extrem, der geflissentlichen Verspätung des Unterrichtes, das Wort redet. Die Unterweisung, welche dem Kinde in den ersten sechs Jahren nöthig und heilsam ist, beschränkt sich auf das oben Angeführte und kann recht wol von jeder nur einigermaßen verständigen Mutter, wenn sie die nöthige Zeit hat, gelegentlich ertheilt werden, wie es auch Comenius und Pestalozzi wollten, indem sie den ersten Anschauungsunterricht den Müttern zuwiesen. — Eine heilsame und in vielen Fällen höchst wünschenswerthe Unterstützung der ersten häuslichen Erziehung bietet ein guter Kindergarten dar, für den die oben entwickelten Grundsätze über elementarische Geistesbildung maßgebend sind. Besondere Lehrpersonen aber braucht man für normal beanlagte Kinder unter sechs Jahren nicht; nur blinde, taube, schwach- und blödsinnige sollten frühzeitig unter specielle Leitung gestellt werden.

---

## II. Allgemeine Didaktik.

### §. 32. Anknüpfungs- und Zielpunkte des Unterrichtes.

Aus den bisherigen Betrachtungen ergibt sich, daß in der Schule die intellectuelle Bildung des Kindes keineswegs erst angefangen, sondern nur fortgesetzt wird. War die häusliche Erziehung nur einigermaßen günstig, so hat das Kind bis zum sechsten Lebensjahre bereits sehr viel gelernt und alle realen Anfänge der geistigen Entwickelung gewonnen. Es bringt dem Lehrer nicht

blos die leeren Sinne, sondern schon ein reiches Seelenleben entgegen. „Der Geist ist erwacht," wie man zu sagen pflegt, d. h. zahlreiche Wahrnehmungen sind zu klarem Bewußtsein ausgebildet; nicht blos die Außenwelt, sondern auch die Innenwelt hat sich bereits erschlossen. Das Kind hat Kenntniß von mancherlei sinnlichen und geistigen Dingen, von verschiedenen Stoffen, von zahlreichen Gegenständen, deren Theilen, Eigenschaften und Thätigkeiten, von Farben und Formen, Größen und Zahlen, vom räumlichen Zusammenhang und von zeitlichen Verhältnissen, von Ursachen und Wirkungen, Zwecken und Mitteln u. s. w. Es hat eine Ahnung von seinem Geiste, dessen Kräften, Zuständen und Gebilden; es weiß, daß und wie es zu Wahrnehmungen und Empfindungen gelangt, wie sich die Außenwelt zu seinem eigenen Wol und Wehe verhält, es hat eine Kunde von dem Wechsel seines Bewußtseins, dem Beharren seiner Seelengebilde, vom Merken und Vergessen, von Wahrheit und Irrthum, von Recht und Unrecht, von Lust und Schmerz, vom Wollen und Widerstreben. Denn die innere Welt spiegelt sich fortwährend im Bewußtsein ab. Auch seiner Muttersprache ist das sechsjährige Kind in der Regel so weit mächtig, daß es seinen Empfindungen und Anschauungen Ausdruck zu geben und die Rede Anderer zu verstehen vermag, soweit sich dieselbe im kindlichen Gedankenkreise bewegt. Allerdings hat ein sechsjähriges Kind noch keine völlig abgeschlossenen Begriffe; namentlich sind seine Kenntnisse vom Geistigen noch sehr unsicher. Sein Denken entspricht daher noch keineswegs allenthalben den Forderungen der Logik und ist mehr ein unbestimmtes Ahnen als ein sicheres Erkennen: die Combination seiner Vorstellungselemente erfolgt noch meist nach bloßem Ungefähr, nach entfernten Aehnlichkeiten, d. h. in der Form witziger und gleichnißartiger Einfälle, selten schon nach Gesichtspunkten strenger Gleichheit und innerer Nothwendigkeit, d. h. in den Formen des sicheren Urtheils und Schlusses. Und ebenso ist die sprachliche Entwickelung des Kindes noch nicht bis zur Einsicht in die allgemeinen Gesetze der Grammatik, sondern nur bis zur Ahnung und concreten Anwendung derselben fortgeschritten. Alles Erkennen besteht zuerst nicht in allgemeinen Sätzen und zusammenhängendeu Theorieen, sondern in einzelnen Beobachtungen und bloßen Bruchstücken, nicht in Ab-

stractionen, sondern in anschaulichen Beispielen. Aber eben dies sind die Grundentwickelungen, welche allen logischen Operationen vorangehen müssen, und es ist leicht ersichtlich, daß jedes normal geförderte Kind bei seinem Eintritt in die Elementarschule eben in jenen Grundentwickelungen die Anfänge der Zahlen- und Formenlehre, der Erd- und Naturkunde, der Grammatik und Geschichte, der Selbst- und Menschenkenntniß, der Moral und Religion mitbringt. Schon Comenius hat dies nachgewiesen in seinen Erörterungen über die „Mutterschule." Eben weil und wie weit dies der Fall ist, deshalb und so weit ist das Kind reif zum Empfange eines planmäßigen Unterrichts. Der Lehrer bemerkt leicht, wie gut oder wie schlecht ihm das Haus vorgearbeitet hat; denn in der gesammten persönlichen Verfassung seiner kleinen Schüler spiegelt sich nicht nur ihre natürliche Beanlagung, sondern auch ihre bisherige Erziehung ab.

Wie letztere aber auch gewesen sein möge, in jedem Falle muß der Lehrer sein Werk an die Resultate derselben anknüpfen, theils berichtigend, theils fortbildend. In keinem Falle darf sich der Lehrer einbilden, irgend einen Begriff im Kinde erzeugen zu können, der nicht in unmittelbaren Wahrnehmungen des Kindes selbst seine Wurzeln hätte. Des Lehrers Thätigkeit unterscheidet sich von der häuslichen Erziehung nicht durch die Grundsätze, sondern nur durch eine consequentere Anwendung und Durchführung derselben. Die Familie wirkt nur gelegentlich, die Schule planmäßig auf die intellectuelle Entwickelung der Kinder. Die letztere ist in viel bestimmterem Sinne Unterrichtsanstalt als die erstere. Man muß daher auch vom Lehrer fordern, daß er sich über die Ziele und Mittel der Verstandesbildung eine gründlichere Einsicht erworben habe, als die meisten Eltern zu erlangen vermögen, und daß sein Wirken nicht auf bloßem praktischen Takt, sondern auf bestimmter Berechnung beruhe.

Die Vorstellungswelt, welche durch den Unterricht im Kinde auferbaut wird, soll die Eigenschaften der Wahrheit, Klarheit, Dauerhaftigkeit und Selbstthätigkeit besitzen. Aus diesen allgemeinen Aufgaben des Unterrichts ergeben sich auch die allgemeinen Regeln für das Verfahren des Unterrichtes. Herbeiführung des gehörigen Reichthums richtiger Wahrnehmungen,

fleißige Reproduction und Befestigung, endlich logische Verarbeitung derselben, das sind die Hauptgeschäfte alles Unterrichtes.

§. 33. Erste Aufgabe des Unterrichtes; Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen.

Damit nun der Lehrer weder etwas Ueberflüssiges thue, noch etwas Nothwendiges unterlasse, muß er sich vor allem über den geistigen Standpunkt seiner Schüler orientiren, im Ganzen wie in Betreff der einzelnen Unterrichtsfächer; und bei jeder Lection muß ihm vorschweben, an welches Bekannte er anknüpfen und zu welchem Neuen er hinführen will. Haben die Kinder oberflächlich oder falsch beobachtet, oder sind ihnen bereits Irrthümer eingeimpft, so muß der Lehrer eine genaue Anschauung und Analyse des betreffenden Gegenstandes einleiten. Besitzen sie noch zu wenig besondere Vorstellungen zur Aufklärung des Inhalts und Abgrenzung des Umfanges eines Begriffes, so sind vor Allem die besonderen Wahrnehmungen zu vermehren. Die receptive Thätigkeit ist in jedem Falle erst dann zu schließen, wenn sich bei der Reproduction ein sicheres Beharren, völlige Richtigkeit und genügender Reichthum derjenigen besonderen Vorstellungen zeigt, welche zu den beabsichtigten Abstractionen erforderlich sind. In der Volksschule ist auf keiner Stufe und in keinem Lehrfache das Zurückgehen auf unmittelbare Wahrnehmungen entbehrlich. Was das Kind bereits vor der Schulzeit aufgefaßt hat, und was ihm während der Schulzeit vom Leben her zufließt, muß der planmäßige Unterricht reproduciren und gehörig zum Bewußtsein bringen, vergleichen und sondern, nöthigenfalls berichtigen; er muß es aber auch ergänzen durch Herbeiführung aller derjenigen Anschauungen, welche dem Kinde noch gänzlich mangeln und doch unentbehrliche Grundlagen der Erkenntniß sind.

Daher ist es jedenfalls zweckmäßig, den gesammten Schulunterricht durch Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen einzuleiten. Es wird denselben zwar neuerdings vielfach die Berechtigung auf eine selbstständige Behandlung abgesprochen, indem man meint, sie durch eine methodisch richtige Betreibung aller speciellen Unterrichtszweige ersetzen zu können. Dies dürfte aber schwerlich recht gelingen, wie schon daraus hervorgeht, daß es am Anfange des planmäßigen Unterrichtes aus mehrfachen Gründen nothwendig

ist, den Wahrnehmungs- und Gedankenkreis sowie die Sprachfertigkeit der Schüler einer möglichst vollständigen Revue zu unterwerfen. Der Lehrer muß wissen, welche Vorbildung ihm die Kinder entgegenbringen; es muß ihm daran gelegen sein, etwaige Irrthümer und Vorurtheile möglichst bald aus dem Wege zu räumen, sowie die Beobachtung und klare Auffassung der Natur und des Menschenlebens möglichst bald und möglichst vielseitig anzuregen, damit der Schüler activ an seiner Entwickelung theilnehme. Auch ist, wenn Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen nur gelegentlich und nur zu speciellen Zwecken angestellt werden, keine Bürgschaft vorhanden, daß die wichtigsten allgemein-menschlichen Grundauffassungen sämmtlich berücksichtigt, festgestellt, geordnet und sprachlich richtig bezeichnet werden, nicht aber blos etliche immer und immer wiederkehren. Diese allgemein-menschlichen Grundauffassungen, in welchen sich die Formen und Verhältnisse des materiellen und geistigen Seins abspiegeln, werden im täglichen Leben fortwährend angewendet, sie bilden die Elemente aller Erkenntniß und alles Gedankenaustausches. Wer sie nicht hat, versteht weder die alltäglichsten Erscheinungen, noch das einfachste Gespräch. Sehen wir uns die Sache etwas genauer an.

Alles sinnlich Wahrnehmbare erscheint dem Geiste in gewissen, vielfach wiederkehrenden Formen: als Ganzes oder Theil, als Ding oder Eigenschaft oder Thätigkeit, in irgend einer Ausdehnung, Gestalt und Farbe, von gewissem Gewichte, an einem bestimmten Ort, in irgend einer Lage, einer Stellung, einem Verhältniß, in einem gewissen Aggregatzustande, in Ruhe oder Bewegung, in Beharrlichkeit oder Veränderung, im Werden oder Vergehen u. s. w.; das Meiste hiervon wird durch den Gesichtssinn, Vieles aber auch durch das Gehör und Manches durch die übrigen Sinne aufgefaßt. Nun ist es eben die erste Entwickelungsstufe der menschlichen Seele, das Sichtbare, Hörbare, Schmeckbare u. s. w. nach den in der Erscheinung gegebenen Kategorieen aufzufassen und zu ordnen. Dazu tritt allmälig die Wahrnehmung des Geistigen und des Zusammenhanges zwischen Leib und Seele, also der Sinnesfähigkeiten und Sinnesthätigkeiten, des Gedächtnisses und der Erinnerung, des Denkens, Wollens und Fühlens, sammt ihren richtigen oder fehlerhaften Qualitäten, sowie der allgemeinen anthropologischen Thatsachen,

wie Thun und Leiden, Sprache und Handlung, Wachen und Schlaf, Jugend und Alter, Gesundheit und Krankheit, Leben und Sterben. Endlich gibt es gewisse Verhältnisse, welche der materiellen und der geistigen Welt, sowie den Beziehungen beider zu einander gemeinsam sind und sich ebenfalls fortwährend unserer Wahrnehmung aufdrängen: so das der Zeit (des Zugleich, des Vorher und Nachher, der Zeitabschnitte, also der Jahre, Tage u. s. w.), der Verknüpfung des Vielfachen zur Einheit, der Zahl, des Grades, der Ursache und Wirkung, des Zweckes und Mittels, des Nutzens und Schadens u. s. w.

Aus diesem Ueberblick ergibt sich, daß allerdings die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen keine ihnen eigenthümlichen Objecte haben, sondern daß ihre Gegenstände aus dem Gesammtgebiete der äußeren und inneren Wahrnehmung entlehnt werden müssen, also mit denen der einzelnen Unterrichtsfächer zusammenfallen. Allein diese Objecte kommen beim ersten Elementarunterricht nur in so fern in Betracht, als *sie zur Veranschaulichung der Formen und Verhältnisse des Seins dienen.* Wie weit hierzu bloße Erinnerungen ausreichen, oder die Herbeiführung directer Wahrnehmungen nöthig ist, hängt ganz von dem Bildungsgrade der Kinder in den einzelnen Richtungen ab. Und daß jene Formen und Verhältnisse des Seins mit den Kindern nicht philosophisch untersucht, sondern nur in Beispielen, also an einzelnen Gegenständen betrachtet, ja für den Anfang zum Theil nur angedeutet werden können, ergibt sich ebenfalls aus dem Standpunkte der Schüler. Auch kann der eigentliche Zweck und Plan der Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen nicht von den Kindern gefaßt werden, obwol er in ihrem Interesse liegt; aber der Lehrer muß ihn mit klarem Bewußtsein verfolgen. Unnöthiges soll natürlich nicht gethan werden, und jeder Elementarlehrer hat daher zu prüfen, nach welcher Richtung hin und in welcher Ausdehnung gerade für *seine* Schüler solche Uebungen nöthig und nützlich seien, ebenso aber auch, wo und wann die besondere Betreibung derselben aufhören und in den Fachunterricht, also in den Rechenunterricht, den Sprachunterricht, die Naturgeschichte, Geometrie u. s. w. übergehen müsse. Ein sehr *sorgfältig calculirter Lehrplan* kann die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen großentheils, vielleicht gänzlich in die einzelnen

Lehrfächer der Volksschule verweben, so daß sie als selbstständige Disciplin nur einen geringen Umfang behalten oder völlig verschwinden; ihre methodische Wichtigkeit aber kann ein pädagogisch gebildeter Lehrer nicht verkennen. Sie haben im Elementarunterrichte ungefähr dieselbe Bedeutung wie die Logik im höheren Unterrichte.

§ 4. Sichere Grundlegung.

So wenig nun die Gegner des besonderen Anschauungsunterrichtes die Zwecke desselben ignoriren dürfen, so wenig dürfen die Vertreter desselben meinen, daß sie mit ihm für alle Zeit die elementarische Begründung des gesammten Unterrichtes abgeschlossen sei. Vielmehr ist in jedem speciellen Lehrzweige wieder mit den empirischen Grundlagen zu beginnen. Denn geht der Lehrer in irgend einem Fache zu schnell über die Stufe der Anschauung hinweg, so entstehen im Schüler nur schattenartige Begriffe, und in demselben Maße, wie der Fortschritt schwieriger wird, wächst der Mißmuth und der Widerwille gegen den Unterricht. Selbst auf höheren Schulen treten diese Mißerfolge ein, wenn man zu rasch über die Anschauungen hinweg zu Abstractionen fortschreitet, um, wie man sagt, die Lehrfächer „nach wissenschaftlicher Methode" zu behandeln. Ein auffallendes Beispiel dieser Lehrweise und ihres Mißerfolges hat von je her und bis zur Gegenwart der mathematische Unterricht auf den meisten deutschen Gymnasien geliefert. Es war auf diesen Anstalten fast zur Regel geworden und ist noch jetzt vielfach der Fall, daß die große Mehrzahl der Schüler in der Arithmetik und Geometrie nur ungenügende Fortschritte macht und kein Interesse an diesen Wissenschaften gewinnt. Man suchte nun diese allbekannte Thatsache durch die Behauptung zu erklären, daß die meisten jungen Leute kein „mathematisches Genie" hätten. Dies hat nun freilich überhaupt Niemand, wenn er nicht vorher anschauliche Vorstellungen von Zahl- und Raumverhältnissen erlangt hat. Daß aber die allgemeinmenschliche Beanlagung der mathematischen Bildung durchschnittlich minder günstig sei, als der sprachlichen, historischen, naturwissenschaftlichen u. s. w., ist eine Behauptung, welche aller psychologischen Begründung entbehrt. Daher hat denn auch der mathematische Unterricht allerwärts, wo er in Ansehen steht und

methodisch richtig behandelt wird, eben so gute Erfolge, wie jeder andere. Die Volksschule thut sehr wol daran, daß sie auf praktisches Rechnen nach den einfachsten Gesetzen der Logik und auf anschauliche Erfassung der wichtigsten Raumgebilde mehr Werth legt, als auf mathematische Formeln und euklidische Beweise.

Aller Unterricht, auf welches Fach er sich auch erstrecken möge, hat eine elementarische Stufe, ist also zunächst Elementarunterricht. Dies ist so lange der Fall, als es sich um die Neubildung der betreffenden besonderen Vorstellungen handelt, welche eben die unentbehrlichen Elemente des im Schüler zu begründenden Begriffssystemes sind. Denn es ist schlechterdings unmöglich, daß irgend ein Mensch in irgend einem Gebiete zu wahren, klaren, dauerhaften und fruchtbaren Erkenntnissen gelange, wenn er nicht durch eigene Auffassung den erforderlichen Reichthum an frischen, richtigen und genauen Vorstellungen concreter Objecte gewinnt. Lediglich auf dieser Grundlage ist ein *lückenloses* Fortschreiten des Schülers möglich, während das Ueberspringen eines Anschauungsgebietes zu bruchstückartigen Kenntnissen und zur Gedankenlosigkeit oder zu Irrungen führt. Dies läßt sich leicht auch bezüglich des sprachlichen, geographischen, historischen, naturkundlichen Unterrichtes nachweisen.

Hieraus leuchtet auch ohne Weiteres ein, daß der Unterricht nur dann, aber dann auch gewiß der *Fassungskraft der Schüler angemessen* ist, wenn er in allen seinen Theilen anschauliche Vorstellungen in ihnen herbeiführt. Wo dies nicht der Fall ist, verfährt der Lehrer natur- und zweckwidrig; denn obgleich alle Erziehung und folglich auch die intellectuelle in einer *Beschleunigung* der natürlichen Entwickelung besteht, so darf sie doch nie in Uebereilung ausarten. Der Zögling kann und soll zwar, soweit es seine Gesundheit gestattet, schneller zum Ziele geführt werden, als er von selbst dahin gelangen würde; aber er kann und soll nur *auf demselben Wege* zum Ziele geführt werden, auf welchem er von selbst dahin gelangen würde, nämlich durch eigene Wahrnehmungen. Jedes andere Verfahren ist entweder Pfuscherei oder Charlatanerie: für den Geist gibt es keine Schnellpressen, und wer den Anpreisungen besonderer Methoden des Schnellunterrichts Glauben schenkt, ist sicherlich betrogen. Denn kein Methodenkünstler

ist im Stande, einem Lernenden das Lernen zu ersparen; und nie wird ein Mensch mehr wissen, als er gelernt hat, gelernt hat durch eigene Kraft, von den Elementen aus, in stufenmäßigem Fortschritte. Wer gern viel wissen möchte, aber nichts lernen mag, dem ist auf keine Weise zu helfen. Gründlichkeit und Fleiß sind die unerläßlichen Erfordernisse, ohne welche selbst das größte Genie keine Wissenschaft bewältigen kann, und welche also auch den begabtesten Schülern auferlegt werden müssen.

### §. 35. Gedächtniß, Erinnerung, Einbildungskraft.

So einfach diese Lern- und Lehrkunst ist, so einfach ist auch die Kunst, den einmal erworbenen geistigen Besitz festzuhalten; Denn das sogenannte Gedächtniß ist nicht ein besonderes Fach oder Reservoir in der Seele, auf dessen Ausweitung und Instandhaltung eine eigene Arbeit gerichtet werden könnte und müßte; auch nicht eine besondere Kraft, für deren Stärkung eigenthümliche Mittel nöthig oder auch nur vorhanden wären. Die verschiedenen einzelnen Seelenvermögen besitzen als solche die Fähigkeit, empfangene Eindrücke festzuhalten; diese Festhaltungsfähigkeit, also das angeborene Gedächtniß, ist sowol in den verschiedenen Sinnessystemen, als auch in verschiedenen Individuen höchst verschieden, in jedem Falle aber für den Erzieher eine gegebene Größe, die er nicht durch künstliche Exercitien vermehren kann. Nur die allgemeine Gesundheitspflege, eine vernünftige leibliche und geistige Diät vermag die intellectuellen Kräfte zu erhalten und zu steigern. Auf Grund der geringeren oder größeren Kräftigkeit des Geistes dauert nun alles in ihm wirklich Gebildete in irgend einem Grade fort, die durch die höheren Sinne gewonnenen Vorstellungen vollkommener als die Producte der niederen, die intellectuellen Gebilde vollkommener als die affectiven. Daher legt denn der gewöhnliche Sprachgebrauch nur den Vorstellungen, Begriffen 2c., nicht aber den Stimmungen, Gefühlen, Begehrungen u. s. w. ein Gedächtniß bei, obwol auch die Seelengebilde der letzteren Art ein gewisses Beharren und oft ein sehr festes zeigen. Im Allgemeinen sind allerdings die intellectuellen Gebilde bestimmter, klarer, fester, minder schwankend und wechselvoll als die affectiven; man kann daher ihrer auch leichter und sicherer gedenken, weshalb man ihnen vorzugsweise ein Gedächtniß,

d. h. also ein Beharren in der Seele zuschreibt. Wie nun das angeborene Gedächtniß nichts außer und neben den Seelenvermögen ist, so ist auch das ausgebildete nichts außer und neben den Seelengebilden. Jede Vorstellung und jede Vorstellungscombination hat ihr Gedächtniß für sich. Ist sie auf Grund kräftiger Vermögen und vollkommener Wahrnehmungen gebildet, so dauert sie auch im unbewußten Zustande treu fort; war die ursprüngliche Reception eine mangelhafte, so wird das betreffende Gebilde leicht wieder auseinanderfallen.

Die Erinnerung (Reproduction) ist abhängig von der ursprünglichen Bildung (Reception) der Vorstellungen, ferner von ihrer Fortdauer (dem Gedächtniß) und endlich von den sie wieder erweckenden äußeren Eindrücken oder inneren Kräften. Eine für sich bestehende und abgesonderte allgemeine Erinnerungskraft gibt es nicht, sondern jede Vorstellung hat ihr eigenes Erinnerungsvermögen, d. h. sie kann nach Maßgabe ihrer Beschaffenheit sowol durch äußere Eindrücke als durch innere Erregungen aus dem unbewußten Zustande wieder in den bewußten übergehen.

Einbildungsvorstellungen (Phantasieen) endlich sind freie, nicht nach objectiven Gesichtspunkten, sondern nur nach dem subjectiven Gedankenlaufe geschehende Verpflechtungen reproducirter Vorstellungselemente; sie haben also einen doppelten Charakter, einen reproductiven und einen productiven. Eine für sich bestehende allgemeine Einbildungskraft (Phantasie) gibt es nicht; sie ist in jedem Individuum gebunden an die von ihm bereits erworbenen Vorstellungen, durch deren mannigfaltige Verknüpfungen unbestimmt viele Phantasiegebilde entstehen können.

Da nun Gedächtniß, Erinnerungs- und Einbildungskraft nicht substanzielle und selbstständige Wesen sind, sondern nur Formen, in welchen der menschliche Geist sich an einem bestimmten Inhalte bethätigt, so sind sie auch einer isolirten Pflege weder zugänglich noch bedürftig. Der Lehrer hat es also nicht mit geheimnißvollen Mächten zu thun, deren Cultur einen speciellen Dienst erheischte; sondern er hat lediglich dafür zu sorgen, daß das Kind durch eigene Thätigkeit möglichst vollkommene und werthvolle Vorstellungen erlange, dieselben treu festhalte, genau reproducire und selbstthätig verarbeite.

Hierzu eignen sich, wenn es sich um einen ernsten Elementarunterricht handelt, nur Stoffe von entschieden realer Natur, nicht Phantasiestoffe, welche dem kindlichen Gedankenkreise fremdartig sind, also nicht Märchen, Sagen, Mythen, Legenden, religiöse Wundergeschichten. Das Kind phantasirt ohnehin genug; aber es ist dabei so vernünftig, nur mit realen Stoffen zu phantasiren, nicht mit Hexen, verzauberten Prinzen, Engeln, Teufeln und anderen metaphysischen Wesen. Möge es denn vor der Schulzeit und dann noch ferner in seinen Mußestunden der Lust am Spielen und Phantasiren sich hingeben. Und auch in der Schule selbst soll sein poetischer Sinn Nahrung finden. Es ist kein Zweifel, daß Thierfabeln, Personificationen der Jahreszeiten, poetische Schilderungen und Erzählungen aus dem Natur- und Menschenleben, überhaupt solche Dichtungen, die sich im kindlichen Anschauungs-, Empfindungs- und Gedankenkreise bewegen, für den Elementarunterricht geeignet und werthvoll sind. Aber gerade die absonderlichen Gebilde eines wahnerfüllten Zeitalters der zarten Jugend als Lehrstoff aufoctroyiren, wie es von manchen Pädagogen angestrebt wird, das heißt die Jugend um ihren gesunden Menschenverstand, um ihr unbefangenes Denken bringen, sie aus der natürlichen Welt in eine Traumwelt versetzen, die kindliche Phantasie überreizen und die Zeit mit Possen vergeuden. Es ist im Allgemeinen unbedenklich, wenn Kinder dann und wann zur Unterhaltung ein Stücklein aus der Märchenwelt hören oder lesen; aber zu Lehrstoffen eignen sich jene metaphysischen Poesieen erst dann, wenn die Schüler reif genug sind, um die culturhistorische Bedeutung derselben fassen zu können. Als Nahrung für die Phantasie unserer Elementarschüler bietet die moderne Poesie, bieten besonders unsere Kinderschriftsteller einen reichen, nicht nur unschädlichen, sondern auch bildenden Stoff dar. Der kindlichen Einbildungkraft soll ihr Recht werden; aber man soll sie nicht übermäßig pflegen und nicht mit unkindlichen Vorstellungen anfüllen. Sonst verliert der jugendliche Geist seinen nüchternen Blick in die Welt und die Lust zu ernster Arbeit.

Ernst muß aber in der Schule herrschen. Das Lernen darf kein Spiel sein. Es führt nur dann zum Ziele und zugleich zu wahrer Freude, wenn es mit Anspannung aller geistigen Kräfte

verbunden ist. Daher sollen auch jene Vorstellungsformen, welche die Mitte zwischen Verstand und Phantasie halten, als da sind Witze, Wortspiele und Räthsel, Sprüchwörter und Anekdoten, Bilder und Gleichnisse, nur mäßig angewendet werden. Sie sind zwar wirksame Mittel, um interessante Gesichtspunkte anzudeuten und zum Denken anzuregen, können daher kleineren, namentlich geistig trägen Kindern gegenüber oft mit gutem Erfolge zur Erregung eines gewissen productiven Schwunges angewendet werden. Allmälig aber müssen sie hinter der einfach klaren Sprache des scharfen Denkens zurücktreten und nur noch gelegentlich in kleinen Dosen als Würze in Anwendung gebracht werden. Der Lehrer hat darauf zu halten, daß seine Schule eine Stätte ernster Geistesgymnastik sei, die sich mit oberflächlicher und willkürlicher Spielerei nicht verträgt.

### §. 36. Fortsetzung: Gedächtnißbildung, Mnemonik.

Ueber die Ausbildung des Erinnerungsvermögens (der Reproductionskraft) bedarf es keiner besonderen Vorschriften, da es ja geradezu unmöglich ist, einen guten Elementarunterricht zu ertheilen, ohne dasselbe fortwährend zu üben. Denn will sich der Lehrer in eine anregende Wechselwirkung zu den Kindern setzen, will er anschaulich, der Fassungskraft seiner Schüler entsprechend, lückenlos und fruchtbringend unterrichten: so muß er ja fleißig nachfragen, was die Kinder gesehen, gehört und erlebt, empfunden, gedacht haben. Ebenso muß er, um die Erfolge des Unterrichtes zu constatiren und zu sichern, vielfache mündliche und schriftliche Reproductionen, Uebungen und Anwendungen des Gelehrten veranlassen. Man nehme sich nur zu alle dem genügend viel Zeit, man eile nicht rastlos von einem Pensum zum andern, man lasse die Kinder zum Worte kommen, halte sie an zu genauem Ausdrucke ihrer Vorstellungen. Doch dies Alles steht mit der sogenannten Gedächtnißbildung im engsten Zusammenhange, auf die wir jetzt etwas genauer eingehen müssen.

Das Kind eignet sich neue Vorstellungen um so leichter und fester an, je weniger Vorstellungen es noch besitzt, weil der Geist, so lange ihm wenig Material zu Gebote steht, nicht viel reproductive und productive Operationen vollziehen, also seine Kraft vor-

zugsweise auf receptive Thätigkeit richten kann. Darum muß gerade in der Schulzeit, der besten Lernzeit, dafür gesorgt werden, daß nur Gediegenes und Werthvolles, dies aber auch in ausreichendem Maße und unverlierbar eingeprägt werde. Zwar ist alles gedankenlose, blos mechanische Lernen zu vermeiden, aber das einmal zum Verständniß Gebrachte und in präcise Worte Gefaßte muß auch wirklich sorgfältig und fest eingeübt werden: nicht blos Sprüche und Verse, Gedichte und sprachliche Musterstücke, sondern auch Lehrsätze, Regeln, Zahlen, Eintheilungen u. s. w., kurz das Wichtigste aus allen Unterrichtsgebieten. Es soll nichts memorirt werden, was nicht verstanden ist; die Kinder sollen aber das Gelehrte nicht blos verstehen, sondern auch behalten. Mit den Vorstellungen und Vorstellungsgruppen sollen sie bestimmte Worte und Wortgruppen fest verknüpfen und so Sache und Ausdruck zugleich erwerben und bewahren. Denn der Mensch weiß nur das, was er im Gedächtniß hat, d. h. was er wirklich ordentlich gelernt hat und treu festhält.

Daß man hiernach das Kind nicht mit Stoff überschütten, daß man nicht auf einmal zu viel und zu vielerlei, sondern immer nur so viel lehren dürfe, als der Schüler sicher fassen kann, leuchtet ein. Ueberhaupt ist das Lehren und das sogenannte Durchnehmen nicht hinreichend, sondern die Wiederholung, Ordnung und Gruppirung, Befestigung und Uebung des Gelernten unter mancherlei Formen muß hinzutreten; man halte auf sicheres Memoriren und guten Vortrag des Aufgegebenen, veranlasse die Schüler durch Fragen und Aufforderungen zu mündlichen und schriftlichen Darstellungen des Gelernten, zur Fertigung von Auszügen, Tabellen, Uebersichten, zur Anstellung von Beobachtungen und Vergleichungen u. s. w. Finden sich hierbei Irrthümer und Lücken, so ist nochmals auf die Elemente zurückzugehen, es sind je nach dem Lehrfach neue Anschauungen, Experimente, Erklärungen u. s. w. zu geben. Schon im Alterthume hat man erkannt, wie wichtig beim Lernen die Wiederholung ist. (Repetitio est mater studiorum). Sie ist aber zweifacher Art, entweder blos reproducirend, oder neubildend, d. h. es kann entweder eine frühere Auffassung nur wieder ins Bewußtsein zurückgerufen, oder sie kann nochmals in Wirklichkeit vollzogen werden. Die erstere Art der Wiederholung genügt, wenn

der frühere Erkenntnißact eine vollkommene Vorstellung hinterlassen hat; die andere ist nöthig, wenn dies nicht der Fall ist, wenn also das Vorstellen noch dunkel, lückenhaft, unrichtig ist. Wenn nun bei aller neubildenden und befestigenden Lernthätigkeit der Schüler fortwährend mit lebhaftem Interesse auf den Grund der Sachen dringt, so wird er sich allmälig einen gediegenen geistigen Besitz erwerben, denselben bleibend festhalten und frei verwenden lernen; damit aber entwickelt er eben seine intellectuellen Kräfte.

An die Stelle dieses naturgemäßen Verfahrens eine besondere „Gedächtnißkunst“ (Mnemonik) zu setzen, zeugt von Mangel an pädagogischer Einsicht. Diese Afterkunst läuft lediglich auf Zeitverschwendung hinaus, geht immer nur auf Außenwerk, nie auf innere Bildung, zerstückelt den Lehrstoff, schwächt durch Einschiebung von Nebendingen die Aufmerksamkeit auf die Hauptsache, zerstört von Grund aus den wissenschaftlichen Sinn, den Ernst des Strebens und den productiven Schwung des Geistes. Möge kein Lehrer durch derartige Spielerei sein eigenes Werk untergraben! Fleiß und Gründlichkeit im Lernen und Wiederholen, selbstthätige Verknüpfung und einheitliche Concentration des Gelernten nach inneren Gesichtspunkten, das ist die einzige wirklich heilsame Gedächtnißkunst. Denn wenn die Vorstellungen des Schülers treue und klare Abbilder der Unterrichtsobjecte sind und sich, den letzteren entsprechend, zu bestimmten Gruppen und Reihen concentriren: so bilden sie einen festen und geordneten Gedankenkreis, den der Schüler ohne besondere Kunst überschauen und beherrschen wird. Darauf also hat der Unterricht hinzuarbeiten. Und es gibt hierzu eben keine anderen Mittel, als Beschränkung des Lehrstoffes und Vereinfachung des Lehrplanes nach Maßgabe des Fassungsvermögens der Schüler, gründliche elementarische Behandlung, feste Einprägung und organische Verknüpfung der Unterrichtsobjecte. Wird auf diese Weise der Geist des Kindes zur Selbstständigkeit gebildet, so bedarf er keiner Krücken, die ja ohnehin nur zur Unterstützung der Lahmen bestimmt sind.

## §. 37. Bildung der Denkkraft.

Wird dagegen der intellectuellen Bildung des Kindes von Anfang an der Charakter geistiger Freiheit und Selbstthätigkeit auf-

geprägt, so findet sich auch das Denken von selbst ein, da sich ja die menschliche Seele in ihrer gesammten Entwickelung wesentlich activ verhält (vgl. §. 29.). Ein besonderes Vermögen ist hierbei nicht im Spiele. Der sogenannte Verstand mit seinen Unterabtheilungen (Begriffs-, Urtheils- und Schlußvermögen), sofern er als Urheber des Denkens, als geistige Productionskraft bezeichnet und wol gar als angeboren gesetzt wird, ist schlechterdings eine bloße Erdichtung. Möge sich nur jeder Pädagog alle Sorgen um die Bildung solcher mysteriöser Wesen getrost aus dem Sinne schlagen. Alle intellectuellen Entwickelungen entstehen einzeln und aus ganz bestimmten Factoren; wer nichts gelernt hat, versteht nichts, kann nicht begreifen, urtheilen und schließen, hat also keinen Verstand, kein Begriffs-, Urtheils- und Schlußvermögen. Diese Vermögen reichen in jedem Menschen so weit, aber auch nur so weit, als seine auf Grund innerer und äußerer Wahrnehmungen gewonnenen Vorstellungen und Begriffe reichen.

Es handelt sich also um die Herstellung dieser realen Gebilde, welche zugleich Kräfte zu productiver Geistesthätigkeit sind. Wenn demnach der Lehrer in der oben dargestellten Weise für die Bildung, das Beharren und die Regsamkeit eines werthvollen Gedankenkreises im Schüler Sorge trägt, so legt er zugleich den Grund zur fortbildenden Geistesthätigkeit. Nur aus positiv richtigen, klar ausgebildeten, kräftig fortdauernden und frisch reproducirten Vorstellungen können vollkommene Denkentwickelungen hervorgehen, während alle Mängel der intellectuellen Grundgebilde auch in ihren weiteren Verflechtungen wiederkehren. Alles vorzeitige und übereilte Fortschreiten von der Anschauung zur Abstraction wird also, weit entfernt dem Denken Vorschub zu leisten, das Denken in seinen Wurzeln beschädigen. Auch bei Entwickelung der Productivität handelt es sich um die rechte Zeit und den rechten Umfang der erziehlichen Maßregeln; auch hier ist Verfrühung nicht minder schädlich als Vernachlässigung. Wo die Anschauungen noch dürftig sind, können keine klaren Begriffe gebildet, sondern höchstens leere Worte an ihre Stelle gesetzt werden. Und wo keine Begriffe sind, können auch anderweitige logische Operationen nicht vollzogen werden. Man veranlasse also den Schüler nicht zum Urtheilen über Dinge, von denen er

noch nichts versteht; man wolle aus ihm nichts entwickeln, wozu ihm noch die Elemente fehlen; man verlange keine Schlüsse und Beweise, keine Definitionen und Eintheilungen, keine mündlichen oder schriftlichen Darstellungen, so lange die zu solchen Leistungen erforderlichen Vorbildungen noch fehlen. Denn durch übermäßige Anforderungen an den Schüler drängt man denselben zu unglücklichen Versuchen, verleitet man ihn überdies leicht zu unredlicher Benutzung fremder Hilfe, oder zum frühreifen Schwätzen über unverstandene Dinge und zur Selbstüberschätzung, oder auch zu einem lähmenden Verzagen an der eigenen Kraft. Und das Alles gefährdet doch jedenfalls nicht blos die Geistes-, sondern auch die Gemüths- und Charakterbildung. Man kann eben kein Haus bauen ohne Material, und man soll nicht, im Widerspruch mit der Natur, vor der geistigen Reife die geistige Zeugungskraft in Anspruch nehmen.

Auf der anderen Seite ist es aber eine unerläßliche Anforderung an jeden Unterricht, daß er die im Schüler thatsächlich vorhandenen Kräfte in Wirksamkeit bringe. Hierauf beruht ja das eigentlich bildende, nämlich das e n t w i c k e l n d e (h e u r i s t i s c h e) Lehrverfahren, d. h. die dem Schüler gegebene Anleitung, aus dem ihm Bekannten neue Urtheile, Definitionen, Schlüsse, Beweise, Eintheilungen und Lehrsätze zu finden. Man muß dem Schüler das Lernen nicht zu leicht machen, ihm in der Regel nichts geben, was er selbst finden kann. In allen Unterrichtsfächern, in der Zahlen-, Raum- und Sprachlehre, in der Naturkunde, Geographie, Geschichte, Sittenlehre u. s. w. handelt es sich zwar zuerst um concrete Vorstellungen aus den Gebieten äußerer und innerer Wahrnehmungen, zuletzt aber um allgemeine Erkenntnisse; und die ersteren müssen allmälig zu den letzteren hinübergeleitet werden, wenn der Geist wirklich zu klarem Bewußtsein und zu einem beherrschenden Blick über die Sinnes- und Geisteswelt gelangen soll. Der Schüler muß also zur Combination und Sonderung seiner Vorstellungselemente, zur Erkenntniß der Gleichheit und der Gegensätze in den Dingen und so zur klaren Erfassung des Inhaltes und scharfen Abgrenzung des Umfanges seiner Begriffe geführt werden. Die Einsicht beruht nicht blos im anschaulichen Vorstellen zerstreuter Einzelheiten, sondern in der inductiven Zusammenfassung

einzelner Beispiele zu allgemeinen Sätzen, der besonderen Fälle zur Regel, der Bruchstücke zur Einheit und zuletzt umgekehrt in der Ordnung des Besonderen nach allgemeinen Gesichtspunkten. Alle Unterrichtsgegenstände geben hierzu Gelegenheit und Anregung, und es kann und soll demnach das selbstständige Denken des Schülers in jedem Fache, sowol durch den Unterricht selbst, als auch durch Stellung von Aufgaben zu Ausarbeitungen aus dem Gebiete seines Wissens gepflegt werden.

Da nun der Schüler zu solcher productiven Thätigkeit eines klaren Ueberblickes über seinen geistigen Besitz und außerdem Zeit und Kraft zu dessen Verarbeitung bedarf: so ist auch hier wieder klar, daß nicht nur eine zu große Vielheit und Verschiedenartigkeit sinnlicher Eindrücke, sondern auch ein zu massenhafter Unterricht der höheren intellectuellen Bildung sehr nachtheilig ist. Denn eine bunte Ueberfülle äußerer Reize zerstreut den Geist, beraubt ihn der ruhigen Klarheit und hindert ihn an der begriffsmäßigen Zusammenfassung seiner Vorstellungen; zu vieles Lernen erschöpft die geistige Kraft des Schülers und lähmt daher seine Productivität. Wer jeden Tag das ganze Quantum seiner intellectuellen Vermögen zum bloßen Anschauen, Einüben, Reproduciren, Nachbilden bis zur geistigen Ermüdung verbraucht, dem müssen natürlich die erregenden Kräfte und Triebe zu freier Selbstthätigkeit fehlen. Es ist daher kein Wunder, daß in gut eingerichteten und gut geleiteten einfachen Landschulen, in denen der Lehrer nothgedrungen den Lehrstoff beschränken, dagegen die Kinder viel arbeiten lassen muß, oft verhältnißmäßig mehr denkende Köpfe angetroffen werden, als in kunstreich gegliederten Bürgerschulen, in denen leider viel zu viel und viel zu anhaltend gelehrt wird. Es muß als ein unverbrüchliches Gesetz der Didaktik gelten, das Lernen so weit zu beschränken, daß der Schüler immer genug freie Kraft und geistigen Schwung behalte, um sein inneres Eigenthum lebendig bewegen und frei verarbeiten zu können. Denn wer zu viel lernt, wird zu wenig denken. Und so zeigt sich, daß im Interesse der gesammten Wolfahrt des Kindes, der leiblichen, wie der geistigen, sittlichen und gemüthlichen, vor einer aufreibenden Ueberbürdung mit Lernstoff gewarnt werden muß, eine Warnung, die man nicht überhören darf, auch wenn während der Schulzeit scheinbar Alles ganz gut geht,

und der Schüler diese mit Glanz durchläuft. Oft trügt ein glänzender Schein, bis ihn der hinkende Bote zerstört. —

Mit den vorstehenden Betrachtungen ist zugleich die Berechtigung und die Nothwendigkeit der Schulferien nachgewiesen. Die Schüler bedürfen dann und wann einer längeren Muße, um den aufgenommenen Wissensstoff ordentlich verdauen, um im freien Menschen- und Naturleben frische Anschauungen sammeln, um eigenen Gedanken und Betrachtungen nachgehen, um sich von vorausgegangenen Anstrengungen erholen und zu neuen Anstrengungen kräftigen zu können. Der menschliche Geist gleicht einem Acker, welcher dann die besten Früchte treibt, wenn er einige Zeit brach gelegen hat. Daß übrigens die Hauptmasse der Ferien in die heiße Jahreszeit verlegt werden soll, ist eine pädagogische Forderung, für welche eben so gewichtige, als leicht erkennbare Gründe sprechen.

### §. 38. Begründung und Erhaltung der Aufmerksamkeit.

Wenn auf diese Weise die gesammte intellectuelle Bildung des Zöglings von den ersten receptiven Anfängen an bis zu den productiveren Entwickelungen naturgemäß geleitet wird: so wird auch der Zögling seine geistigen Kräfte und sein Interesse stets den Bemühungen des Erziehers entgegenbringen, er wird den ihm dargebotenen Unterricht willig, freudig, mit gespannter Aufmerksamkeit empfangen. Es ist immer das normale Verhältniß, daß die Aufmerksamkeit, d. h. die Richtung des erkennenden Geistes auf das zu erkennende Object, nicht durch Zwang und nebensächliche Hilfsmittel herbeigeführt werde, sondern aus dem eigenen Interesse des Zöglings, d. h. aus der Freude an geistiger Bethätigung, aus dem Gefühl der eigenen Kraftsteigerung, aus der Lust an Vermehrung des geistigen Lichtes, aus dem regen Triebe nach Vervollkommnung also aus reiner Wißbegierde entspringe. Die Einsicht muß dem jungen Menschen ein Gut werden, welches er unmittelbar fühlt und schätzt.

Dies unterliegt im Allgemeinen keiner Schwierigkeit, da das Menschenkind das Streben nach Bethätigung und Bildung mit zur Welt bringt. Und der Erkenntnißtrieb wird in keinem Kinde erlöschen, sondern täglich aufs Neue erwachen, wenn er nach der

oben dargestellten Weise gepflegt wird und immer neue Ziele erreicht. Man gründe nur die Bildung des Kindes auf dessen eigene Wahrnehmungen, berücksichtige stets seinen Bildungsstandpunkt, seine Kräfte und seinen gesammten Zustand, schreite lückenlos, behutsam und sicher vorwärts, bereite dem Kinde einen wirklich werthvollen und dauerhaften geistigen Besitz, führe es stets zu voller Beherrschung seines Gedankenkreises, gebe ihm Zeit, Muße und Anregung zur selbstständigen Lösung wolbemessener Aufgaben, behüte es vor niederschlagendem Mißlingen, aber auch vor zu leichtem Gelingen seiner Versuche, man sei auch mäßig und vorsichtig im Loben und Tadeln, im Belohnen und Bestrafen, bewahre überhaupt das Kind sowol vor Muthlosigkeit als vor Selbstüberschätzung, begründe vielmehr in ihm ein richtiges Gefühl der eigenen Kraft und ein besonnenes Selbstvertrauen; wird überdies noch der übermäßigen Ausbildung des vegetativen Lebens (der Trägheit), der Entstehung von Begierden, sowie den äußeren Störungen geistiger Sammlung vorgebeugt: so geschieht alles, was zur Begründung und Erhaltung der Aufmerksamkeit erforderlich ist. In der Schule ist vorzugsweise eine gute Ordnung und Disciplin, eine anschauliche, lebendig anregende Lehrweise, eine sorgfältige Berücksichtigung der Individualitäten, eine allseitige und zweckmäßige Vertheilung der Fragen, die Vermeidung aller unnöthigen Worte, Lob- und Scheltreden, Drohungen und Strafen, ein sicheres Auftreten und ein das Ganze beherrschender Blick des Lehrers, überhaupt eine gute Schul- und Lehreinrichtung, eine gute Methode und ein guter Lehrer nöthig. Wo alles in Ordnung ist, weckt und erhält der Unterricht in der Regel von selbst die Aufmerksamkeit; wo aber ein Lehrer andauernd viel außerordentliche Maßregeln zur Erhaltung der allgemeinen Aufmerksamkeit anwenden muß, da hat er die ordentlichen Disciplinarmittel nicht in der Gewalt, und er muß vor Allem sich selbst prüfen und an sich selbst bessern.

Leider geht vielen Kindern die Wißbegierde, die Geistesfrische und der Frohsinn, mit denen sie in die Schule eintreten, daselbst nach und nach verloren; Zerstreutheit, schläfriges Wesen, Widerwille gegen das Lernen, mürrische Verdrossenheit breiten sich über die früher so heiteren Gemüther aus, das Glück der Kindheit ist zu Ende. Nicht selten begegnet man diesen Erscheinungen in

Bürgerschulen, die zu hoch hinauswollen, noch öfter in Gymnasien und Realschulen, in denen fast durchgängig der Unterricht quantitativ und qualitativ die Fassungskraft der Schüler überschreitet. Die letzteren werden dann zu Schlachtopfern pädagogischer Rohheit, und man darf wol behaupten, daß durch das moderne Schultreiben mit seiner heillosen Stopferei und Paukerei Tausende von jungen Geistern ruinirt werden. — Hiergegen gibt es nur ein Heilmittel, und dies ist der pädagogische Sinn, welcher leider vielen Schulbehörden und vielen Lehrern, namentlich solchen Lehrern, welche vom Gelehrtendünkel ergriffen sind, noch gänzlich fehlt. Indem nun die Schüler einerseits mit Lernstoffen und Lernaufgaben überbürdet werden, anderseits einer anschaulichen und anziehenden Unterweisung entbehren, entsteht in ihnen Ueberdruß, Langeweile, Abneigung gegen Unterricht und Studium. — Die Schule darf den Wissensdurst nicht zerstören; sie soll ihn wol befriedigen, aber auch erhalten und stets aufs Neue erregen. Das ist das Zaubermittel, wodurch die Aufmerksamkeit der Schüler gefesselt wird.

§. 39. Materiale und formale Bildung.

Aus allen bisherigen Erörterungen über die Vorgänge und Resultate der intellectuellen Entwickelung ergibt sich auch, was von der Unterscheidung zwischen materialer und formaler Bildung zu halten sei. Die hierüber in der pädagogischen Welt geführten Untersuchungen und Streitigkeiten haben trotz ihrer Lebhaftigkeit und Ausführlichkeit bisher kaum ein sicheres Resultat gehabt. Zwar darf behauptet werden, daß der formalen Bildung im Allgemeinen von der wissenschaftlichen Pädagogik ein hoher Werth beigelegt wird; allein nicht selten wird sie auch als hohler Formalismus und als Quelle der Abstractions- und Raisonnirsucht bezeichnet. Dabei macht sich eine große Verschiedenheit in der Begriffsbestimmnng über das Wesen der materialen und formalen Bildung bemerklich, und gerade diese Verschiedenheit ist ohne Zweifel die ergiebigste Quelle der erwähnten Streitigkeiten gewesen. Bald soll die klare Erkenntniß und praktisch sichere Beherrschung der logischen und grammatischen Gesetze, bald die richtige Auffassung der Formen, in denen die natürlichen Dinge erscheinen, bald die Geschicklichkeit im Hervorbringen gewisser hörbarer und

sichtbarer Zeichen, ja geradezu die technische Fertigkeit im Sprechen, Lesen, Vortragen, Stilisiren, in der Kalligraphie, im Zeichnen und Singen unter formaler Bildung verstanden werden. Am öftesten wird dieselbe jedoch als Entwickelung der geistigen Kräfte gegenüber dem Inhalt der geistigen Gebilde bezeichnet. Und diese letztere Fassung möchte in der That die sachgemäßeste sein. Denn die formale Bildung ist doch offenbar Bildung, Formung, Gestaltung des Geistes selbst, also das Gepräge und Verhalten, welches er gegenüber den Erkenntnißgegenständen annimmt. Nun ist aber klar, daß die Formen des sinnlichen und geistigen Seins für unser Vorstellen eben so wol ein Inhalt sind, als die Substanzen, Kräfte, Eigenschaften, Thätigkeiten und Verhältnisse des Seins, oder als Zahlen und Worte. Es kann demnach in keinem Falle die Summe der grammatischen und logischen oder der mathematischen Formenbegriffe, ebenso wenig die Auffassung der Formen an Thieren, Pflanzen, Mineralien, Ländern, Bergen u. s. w. schon an sich selbst als formale, der materialen entgegensetzte, Bildung bezeichnet werden. Dieselbe besteht vielmehr, wie gesagt, in dem eigenthümlichen Verhalten des Geistes gegen die Objecte seiner Bethätigung. Der Geist kann nämlich diese Objecte unmittelbar wahrnehmen, die Vorstellungen von demselben auch im unbewußten Zustande festhalten, sich durch Reproduction dieser Vorstellungen ihrer Objecte erinnern, mittels der reproducirten Vorstellungen phantasiren, urtheilen, schließen u. s. w., mit einem Worte denken.

Alle diese Formen des geistigen Verhaltens werden nun bekanntlich in verschiedenen Individuen, je nach ihren Anlagen und Bildungsverhältnissen, mit geringerer oder größerer Schärfe ausgeprägt, und hieraus ergibt sich dann eben der individuelle Grad formaler Bildung. Die Vollkommenheit derselben wird also bedingt durch die Pflege und Schonung der Sinnesorgane, durch Sorge für Treue und Kräftigkeit der Aufassungen, für Klarheit und Dauerhaftigkeit der Vorstellungen, für selbstthätige Regsamkeit und productive Verarbeitung derselben, durch Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Genauigkeit, an Vorsicht in der Aufnahme und Verknüpfung der Vorstellungen, an Ausdauer und Anstrengung bei der intellectuellen Thätigkeit. Und so zeigt sich, daß die Pädagogik

keineswegs im Stande ist, im Interesse der formalen Bildung noch neue Regeln aufzustellen, sondern daß sie hier nur auf die Regeln der intellectuellen Bildung überhaupt zurückverweisen kann. Denn indem der Erzieher und Lehrer dieselben anwendet, aber auch nur sofern er dies thut, bildet er in seinem Zögling die Auffassungs-, Gedächtniß-, Erinnerungs-, Verstandes-, Phantasiekräfte u. s. w., kurz die intellectuellen Vermögen zu derjenigen Intensität und Vollkommenheit aus, welche unter gegebenen Verhältnissen erreichbar ist. Und damit ist eben im einzelnen Falle das mögliche Maß der formalen Bildung erzielt. Wenn der Pädagog nur überhaupt die intellectuelle Bildung seines Zöglings rationell leitet, so braucht er sich um die formale Bildung desselben nicht noch besondere Sorge zu machen. Denn eine allgemeine und von jedem Vorstellungsinhalte abgesonderte formale Bildung gibt es nicht, da ja die Kräfte des Geistes sich stets nur an einem bestimmten Material bethätigen und entwickeln können und selbst etwas Reales sind.

## §. 40. Fortsetzung.

Nach diesen Erörterungen ist es gänzlich undenkbar, daß das Studium irgend einer Wissenschaft, etwa der Mathematik oder der Grammatik, den Geist für Erfassung aller anderen Wissenschaften zubereiten könne. Aber es gibt auch umgekehrt keine Wissenschaft, der nicht eine formal bildende Kraft beiwohnte. Aller Unterricht kann und soll dem Lernenden nicht blos Stoff zuführen, sondern auch seinen geistigen Vermögen eine bestimmte Gestalt geben; wenn dies nicht geschähe, so würde überhaupt von Bildung gar nicht die Rede sein können. Richtig ist allerdings, daß die logisch-sprachliche Bildung, insofern sie zur klaren Verarbeitung und Ordnung, sowie zum bestimmten Ausdruck eines jeden Wissensstoffes unentbehrlich und also allenthalben anwendbar ist, vorzugsweise einen formalen Charakter an sich trägt. Aber irrig ist es, daß der Logiker oder Philolog im Stande sei, vermöge eines allgemeinen Schemas den realen Inhalt der Wissenschaften zu finden oder auch nur zu construiren; alle derartigen Versuche sind auf etwas Unmögliches gerichtet und laufen lediglich auf Hirngespinnste hinaus. Denn unsere Begriffs- und Ausdrucksformen entscheiden nie über

das Sein der Dinge und über das wirkliche Geschehen; vielmehr müssen sie selbst sich nach dem wirklichen Sein und Geschehen richten. Der concrete Inhalt und die eigenthümliche Gliederung aller Wissenschaften wird lediglich durch die Objecte derselben bestimmt und kann nur gefunden werden mittels der äußeren und inneren Erfahrung, welche in keiner Weise von der Logik und Grammatik abhängig ist, sondern lediglich eine unbefangene Hingabe des erkennenden Geistes an die Wirklichkeit voraussetzt. Erst später, d. h. nachdem die Wahrnehmungs-, Gedächtniß- und Reproductionskräfte thätig gewesen sind, können logische Operationen und sprachliche Darstellungen in Anwendung kommen, und es läßt sich daher durchaus nicht einsehen, wie die Grundentwickelungen und Grundkräfte der Intelligenz durch eine allgemeine Formalwissenschaft erzeugt oder gestärkt werden sollten.

Allgemeine Geisteskräfte sind allerdings angeboren und entstehen durch den psychischen Lebensproceß fortwährend auf's Neue; denn die noch freien Erkenntnißvermögen können ebensowol auf mathematische, als auf sprachliche, naturhistorische u. s. w., kurz auf allerlei Gegenstände hingerichtet werden, überdies ebensowol zu receptiven, als zu reproductiven und productiven Thätigkeiten dienen und sind eben in diesem Sinne noch unbestimmter, also allgemeiner Art. Aber solche Kräfte sind Naturgaben, nicht Erzeugnisse des Unterrichtes. Jeder Erkenntnißact, wie er durch den Unterricht herbeigeführt wird, erzeugt nur ein specielles Gebilde von bestimmtem Inhalt, bestimmter Form und bestimmter Intensität, und kein Gebilde kann ein anderes ersetzen. Jedes Ding in der Welt ist, was es ist, nicht aber zugleich etwas Anderes. Da nun Wahrnehmung, Gedächtniß, Verstand, Phantasie u. s. w., obwol sie allgemein gedacht, d. h. in psychologische Begriffe gefaßt werden können, doch nicht allgemein sind, sondern stets nur speciell und individuell existiren, so kann es auch eine allgemein formale Bildung nicht geben, sondern thatsächlich reicht jede geistige Kraft und Form nur so weit, als ihr reales Sein und ihr Inhalt reicht. Wer Vocabeln, mathematische Regeln, physikalische Lehrsätze u. s. w. lernt, lernt eben dies und nicht etwas Anderes; und wer über moralische Charaktere, über botanische Systeme oder astronomische Verhältnisse

denkt, übt eben sein Denken in einem ganz bestimmten Gebiete und nicht zugleich in einem anderen. Es kann daher auch keine allgemeinen Uebungen des Wahrnehmungsvermögens, des Gedächtnisses, des Verstandes u. s. w. geben. Durch Auffassung grammatischer Formen und Verhältnisse wird nicht das Mindeste gewonnen für Auffassungen aus dem Gebiete der Physik oder Chemie; durch Lernen von Sprüchen und Versen wird das Lernen mathematischer Formeln, geographischer Thatsachen, historischer Tabellen nicht im Mindesten erleichtert; durch Uebungen im geometrischen Beweisen übt kein Mensch das Beurtheilungsvermögen für psychologische Probleme u. s. w.

Richtig ist allerdings, daß ein und dasselbe Vorstellungsmaterial in verschiedene Denkentwickelungen verflochten werden kann und also, wenn es einmal gewonnen ist, den Forschritt in so weit erleichtert, als es zu etwas Neuem brauchbar ist. Wer einmal eine Sprache gelernt hat, wird eine zweite deshalb leichter lernen, weil er schon weiß, was Casus, Numerus, Tempus, Subject, Prädicat u. s. w. ist; und wenn die zweite Sprache eine Tochter oder Schwester der ersten ist, so werden überdies eine Menge specieller Elemente in beiden übereinstimmen. Die Mathematik ferner bildet in so weit allgemein, wie weit Zahlen- und Raumbegriffe anwendbar sind, was bekanntlich im täglichen Verkehr, im praktischen Berufsleben, in den Naturwissenschaften, der Astronomie u. s. w. vielfach der Fall ist. Ebenso erleichtert die richtige Auffassung einer Pflanzengruppe, einer Landschaft u. s. w. den ferneren Fortschritt in der Botanik, Geographie u. s. w., insoweit die bereits gewonnenen Vorstellungen als Bestandtheile in neue Auffassungen einzugehen geeignet sind. Und unter derselben Voraussetzung ist überhaupt in allen Fällen die materiale und zugleich formale Bildung reale Kraft zum Fortschritt. Hierzu kommt noch, daß jede intellectuelle Entwickelung, sofern sie rechter Art ist, das Interesse am Fortschritt und die Wißbegierde steigert, sowie den späteren Entwickelungen als regelnde Musterform dient, d. h. dem Geiste ein aufmerksames, umsichtiges und ausdauerndes Streben nach Ordnung und Klarheit, überhaupt eine möglichst vollkommene Ausführung aller seiner Thätigkeiten zum Bedürfniß macht. Hierdurch wird eine Gewöhnung zu voller Hingabe an die Erkenntnißobjecte begründet. Das höchste Ziel die-

ser Gewöhnung und zugleich die Krone aller formalen Bildung ist die absolute Wahrheitsliebe, welche frei macht von subjectiver Befangenheit und Eitelkeit, von Vorurtheilen, von blindem Autoritätsglauben, von Verketzerungs- und Verfolgungssucht, und welche als die schönste Blüte der Intelligenz und zugleich der Sittlichkeit, also der Humanität zu betrachten ist. Sie zu erzeugen, ist die erhabenste Aufgabe alles Unterrichtes. Und so zeigt sich die formle Bildung, in ihrer praktischen Bedeutung erfaßt, als Fähigkeit, Trieb und Richtschnur steter Fortbildung und freier Selbstthätigkeit, gerichtet auf wahrhafte Veredelung des ganzen Menschen. Nur wenn der Unterricht den Zögling diesem Ziele entgegenführt, ist er ein wahrhaft erziehender, d. h. ein solcher, der auf die ganze Persönlichkeit des jungen Menschen gestaltend und emporziehend einwirkt.

---

## III. Allgemeine Methodik der Volksschule.

### §. 41. Unterrichtliche Aufgabe der Volksschule.

Aus den obigen Betrachtungen haben sich die allgemeinen Regeln für den erziehenden Unterricht überhaupt ergeben, gleichviel, wo und in welchem Umfange er ertheilt werde. Es entsteht nun die Frage, was für ein Unterricht nach Inhalt, Umfang und Form für das aufwachsende Geschlecht eines cultivirten Volkes als allgemein nöthig und wünschenswerth und daher als Aufgabe der Volksschule zu betrachten sei. Denn daß die Kraft und Zeit des einzelnen Menschen, namentlich die des Volksschülers, viel zu gering ist, um alles menschliche Wissen und Können zu umfassen, bedarf keines Nachweises. Bekannt ist auch, daß nicht alle möglichen Kenntnisse und Fertigkeiten einen gleichen Werth für jeden Menschen haben. Niemand wird behaupten, daß z. B. eine fremde Sprache, die Geographie und Geschichte eines weit entfernten Reiches, die theoretischen Grundlagen und die praktischen Geschicklichkeiten für die mannigfachen Gewerbe jedem einzelnen ebenso ersprießlich wären, wie etwa das Verständniß und die Beherrschung seiner Muttersprache, die Bekanntschaft mit seiner Heimat,

die Kenntniß der einfachsten Rechnungsarten, die Einsicht in die allgemeinen Menschenpflichten. Hieraus folgt, daß behufs der allgemeinen Volksbildung eine Auswahl unter den mannigfaltigen Kenntnissen und Fertigkeiten getroffen werden muß.

Was alle Kinder eines Volkes lernen sollen, muß für alle Glieder dieses Volkes, gleichviel, welchem besonderen Lebens- und Berufskreise sie angehören mögen, von Werth sein. Der Volksschulunterricht soll mit anderen Worten praktisch sein, d. h. eine allgemeine Bildung für das Leben anstreben. Diese besondere Forderung kommt hier zu den oben (§. 32 am Ende) ausgesprochenen allgemeinen Forderungen noch hinzu, weil gerade die entschieden praktische Richtung und zwar die Richtung auf das allgemein Praktische für die Volksschule charakteristisch ist. Sie darf also weder eine rein wissenschaftliche, noch eine speciell fachliche Bildung zum Ziele haben, also auch weder auf eine Gelehrtenschule, noch auf die Betreibung bürgerlicher Gewerbe direct vorbereiten. Denn abgesehen davon, daß Niemand mit Bestimmtheit wissen kann, welchen Beruf der junge Mensch einmal wählen und festhalten werde; abgesehen auch davon, daß es in einer gemeinschaftlichen Schule unmöglich sein würde, den künftigen Berufsaufgaben der verschiedenen Schüler gerecht zu werden; abgesehen endlich davon, daß man billigerweise dem Volksschullehrer nicht zumuthen kann, sich mit den zahlreichen Wissenschaften und Gewerben so vertraut zu machen, daß er einen auf sie bezüglichen Unterricht mit Ehren ertheilen könnte: so würde doch, selbst wenn alle diese Schwierigkeiten nicht existirten, ein in die Volksschule hineingetragener specieller Fachunterricht vom erziehlichen Standpunkte aus jederzeit zu verwerfen sein, indem ein solcher die allgemeine Bildung und die öffentliche Wolfahrt schädigen müßte. Nur eine Allen gemeinsame Volksbildung ist im Stande, das gegenseitige Verständniß und das hierauf beruhende Zusammenleben und Zusammenwirken der Glieder eines Gemeinwesens zu begründen und zu erhalten, nicht aber die frühzeitige Verfolgung der Sonderinteressen und die hieraus entstehende egoistische Verengung des Denkens und Strebens. Daß die letztere Geistesrichtung den Einzelnen nicht nur ungeschickt und abgeneigt macht, seine Pflichten als Mensch und Staatsbürger zu erfüllen, sondern ihm selbst zum Nach-

theile gereicht, lehrt die Erfahrung. Denn bei geistiger Erstarrung und Beschränktheit geräth der Mensch inmitten des vielgestaltigen und wechselvollen Lebens leicht in Verhältnisse, in denen er sich weder zu rathen noch zu helfen weiß; sein Schicksal wird stets mehr das Werk seiner Umgebung und zufälliger Ereignisse, als seiner eigenen Thaten sein. Vollends das Streben nach sittlicher Veredelung, nach dem ewig Wahren und Guten, nach menschlicher Vollkommenheit und Würde, das Gefühl seiner höchsten Bestimmung wird ihm in der Tretmühle der Alltäglichkeit abhanden kommen.

Die allgemeine Menschen- und Bürgerbildung also ist die eigenthümliche Aufgabe der Volksschule, und vermöge dieser eigenthümlichen Aufgabe ist die Volksschule eine selbstständige, von keiner anderen Schule abhängige Bildungsanstalt. Allerdings wird sie, indem sie ihre Aufgabe löst, zugleich zur Vorbildungsanstalt für höhere Schulen. Allein nur ein kleiner Theil der Volksschüler geht in höhere Schulen über, und die letzteren können nicht verlangen, daß die Volksschule blos ein Hilfsinstitut für sie sei. Viel vernünftiger wäre es, wenn die höheren Schulen, wie schon Comenius wollte, nur solche Schüler aufnähmen, welche das Ziel der Volksschule erreicht haben. — Bemerkt sei noch, daß wir auch die „Bürgerschulen", sofern sie für Kinder im schulpflichtigen Alter bestimmt sind, zu den Volksschulen rechnen, und daß wir es für einen Schaden halten, wenn man die Bürgerschule zu einer höheren Lehranstalt hinaufschrauben und zugleich zwischen „Bürgerschullehrern" und „Volksschullehrern" eine Schranke errichten will.

### §. 42. Die Unterrichtsgegenstände der Volsschule.

Indem wir das Vorstehende zusammenfassen, können wir sagen: die allgemeine Menschenbildung in volksthümlicher Gestalt ist das Ziel, welchem der Volksunterricht zu dienen hat, obwol er allein dieses Ziel nicht verwirklichen kann. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, mit deren Uebermittelung an die Kinder er sich beschäftigt, müssen erstens allgemein zugänglich und erreichbar, zweitens allgemein werthvoll und anwendbar sein und drittens alle Kräfte des jugendlichen Geistes in Anspruch nehmen. Nun gibt es eine bestimmte Reihe von Unterrichtsgegenständen, deren Ele-

mente diesen drei Anforderungen entsprechen, und welche daher auch mit vollem Rechte gegenwärtig nicht nur in der Theorie, sondern meist auch in der Gesetzgebung und Praxis des deutschen Volksschulwesens feststehen. Dies sind die Muttersprache (nebst Lesen, Schreiben u. s. w.), die Moral und Religion, die Zahlen- und Raumlehre, die Naturkunde, die Geographie, die Geschichte, das Zeichnen, Singen und Turnen. —

Außerdem haben in den Mädchen-Volksschulen aus praktischen Gründen fast überall die Handarbeiten, hie und da auch die Haushaltungskunde Platz gefunden. Wünschenswerth wäre noch für Knaben- wie für Mädchenschulen eine einfache Gewerbskunde, wie sie schon Comenius anstrebte, d. h. eine populäre Belehrung über die verschiedenen Berufsarten. Sie brauchte aber nicht ein eigenes Fach zu bilden, sondern könnte an Heimats-, Vaterlands- und Naturkunde angeschlossen werden. Die gewerbliche Arbeit selbst in die Volksschule einzuführen, ist zwar schon vielfach versucht worden und wird neuerdings wieder sehr lebhaft angestrebt; es hat sich aber hierin noch keine bestimmte Praxis ausgebildet.

Daß die moderne Volksschule mit der Wahl ihrer Lehrfächer das Richtige getroffen hat, bedarf keines weitläufigen Beweises. Denn nach allen obigen Auseinandersetzungen über die Entwickelung des Kindes kann es nicht mehr zweifelhaft sein, daß der junge Mensch vermöge seiner leiblichen und geistigen Kräfte und seiner äußeren Bildungsverhältnisse von früh an eine unberechenbare Anzahl von Wahrnehmungen bildet und von Uebungen anstellt, welche als die thatsächlichen Anfänge aller von der Volksschule angestrebten Kenntnisse und Fertigkeiten zu betrachten sind; daß ferner der Besitz aller dieser Kenntnisse und Fertigkeiten für jedes Mitglied und jeden Stand der civilisirten Gesellschaft einen Werth hat; daß endlich jede der oben genannten Disciplinen ihre eigenthümliche Bildungskraft besitzt. Hieraus folgt aber die Berechtigung und Nützlichkeit der genannten Lehrfächer für die Volksschule.

Man hat vielfach versucht, diese Unterrichtsgegenstände auf gewisse leicht überschauliche Gruppen zurückzuführen. Dies hat aber theoretisch erhebliche Schwierigkeiten und praktisch wenig Werth. Nur so viel ist richtig, daß sie sämmtlich auf drei Classen von Grundlagen beruhen: auf äußeren Wahrnehmungen, inneren Wahr-

nehmungen und Muskelthätigkeiten verschiedener Organe (der Stimmwerkzeuge, Hände u. s. w.). Aeußere Wahrnehmungen liegen der Geographie, Naturkunde, Geometrie u. s. w. zu Grunde, innere Wahrnehmungen der Sitten- und Religionslehre, sowie der Geschichte nach ihrer inneren Seite (den menschlichen Charakteren), der Sprachlehre nach ihren logischen Verhältnissen, den Produkten der Dichtkunst, sofern diese das Gemüthsleben darstellt. Die Muskelbewegungen des Kindes sind anfangs durchaus unwillkürlich; allmälig aber tritt, vermöge des Zusammenhanges zwischen Leib und Seele, ein Theil derselben, zuerst nur schwankend, dann immer sicherer in den Dienst bestimmter Vorstellungen. Und nur sofern dies möglich ist und geschieht, können technische Fertigkeiten entstehen und kann in technischen Fertigkeiten Unterricht ertheilt werden. Denn aller Unterricht nimmt in erster Linie das Erkenntnißvermögen in Anspruch. Der Zeichen-, Schreib-, Sing-, Turn- und Arbeitsunterricht geht darauf aus, im Zöglinge zuerst richtige Vorstellungen der betreffenden Formen, Töne, Bewegungen herbeizuführen, dann den Schüler dahin zu bringen, daß er seine Muskeln speciell zur Erzeugung der vorgestellten Formen, Töne und Bewegungen einübe. Die aus Uebung (vielfacher Wiederholung) entspringende Fähigkeit, durch Muskelbewegungen gewissen Vorstellungen Ausdruck zu geben, heißt mechanische oder technische Fertigkeit. Dieselbe beruht sonach stets auf Beherrschung des Körpers durch den Geist, während die rein geistige Fertigkeit nur in schneller Reproduction und Verbindung von Vorstellungen besteht.

Aus diesen Betrachtungen ergibt sich, daß eine bestimmte Scheidung zwischen Unterricht in Kenntnissen und Unterricht in Fertigkeiten gar nicht möglich ist. Kenntnisse muß jeder Unterricht erzielen, wenn er seinen Zweck erreichen soll. Ganz untrennbar sind ferner in Sprache und Arithmetik das Wissen und Können, im Gesang Auffassung und Ausdruck u. s. w. Ebenso ist die Unterscheidung zwischen Wissenschaften der äußeren und der inneren Wahrnehmung keineswegs durchgreifend, wenigstens nicht für den Volksschulunterricht, wie sich z. B. an der Sprachlehre und Geschichte, in gewissem Sinne selbst am Religionsunterrichte einerseits und an der Naturkunde anderseits zeigt. Die Künste vollends, sammt den ihnen dienenden elementaren Fertigkeiten haben es stets zugleich

mit einem Inneren und einem Aeußeren zu thun. Uebrigens ist einleuchtend, daß die gymnastischen Uebungen für die allgemeine Menschenbildung einen ganz anderen Zweck haben, als die übrigen technischen Uebungen. Bei letzteren sind nämlich die zu erzielenden Geschicklichkeiten Zweck, bei ersteren nicht; denn wir lassen nicht turnen, um turnerische Kunstfertigkeiten zu erzielen, sondern um den Körper gesund und kräftig zu machen, beziehentlich gesund und kräftig zu erhalten. Daß ferner die Unterscheidung von realen und idealen Unterrichtsfächern ebenfalls keine durchschlagende sei, geht schon daraus hervor, daß das Ideale (Geistige) ebenso gut Realität hat, als alles Andere. Nicht haltbarer ist die Trennung des Unterrichts in einen materialen und einen formalen, sowie die Unterscheidung zwischen materialen und formalen Lehrfächern (s. § 39 f.).

Endlich kann auch die Hervorhebung der drei Unterrichtsobjecte: Gott, Mensch, Natur, nicht als Eintheilungsprincip für die Lehrfächer der Volksschule dienen, weil manche dieser Fächer ohne Zwang unter keinen jener allgemeinen Begriffe gebracht werden können, andere aber unter zwei oder auch unter alle drei fallen, übrigens Gott nicht ein Gegenstand des Wissens ist. Elemente der Menschenkunde liegen zerstreut in der Zoologie, Geographie, Geschichte, Sitten- und Religionslehre. Der Mensch selbst ist ein Naturgegenstand, die Geschichte ein Product der menschlichen und außermenschlichen Natur, zugleich auch, wie der Religiöse glaubt, der göttlichen Fürsehung, die Mathematik ein Erzeugniß des menschlichen Geistes und zugleich eine Regel alles Natürlichen u. s. w. So wenig also solche Unterscheidungen theoretisch durchführbar sind, so wenig haben sie einen Werth in der Praxis; hier kommt Alles auf eine richtige, die Kräfte des Schülers möglichst allseitig bildende und das Verwandte verknüpfende Behandlung an.

### §. 43. Die Lehrmethode.

Dies führt uns auf die Unterrichtsmethode. Sie ist das planmäßige Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke. Der Schüler ist nicht im Stande, dieses Verfahren zu regeln, insofern er weder seine Bildungsziele klar zu erkennen, noch seine Bildungswege sicher zu bestimmen, noch endlich seine Bildungsmittel ausreichend zu beherrschen vermag. Daher kommt ihm

der Lehrer zu Hilfe, indem derselbe seine Einsicht, seinen Willen und seine praktische Geschicklichkeit den Interessen des Lernenden widmet. Schon hierdurch wird der Lehrer zum Erzieher, der Schüler zum Zögling, der Unterricht zu einem Erziehungsmittel. Es leuchtet aber zugleich ein, daß die Methode und mit ihr der erziehliche Charakter des Unterrichts um so mehr zurücktritt, je weiter der Schüler fortschreitet. Das Lehrverfahren wird immer weniger von geflissentlicher Rücksicht auf das Unterrichtssubject, immer mehr von der Eigenthümlichkeit der Unterrichtsobjecte abhängig. Endlich auf den höchsten Stufen des Unterrichts handelt es sich lediglich um eine sachgemäße, gründliche, klare und präcise Behandlung der Lehraufgaben selbst. Hieraus folgt, daß bei einem Elementarlehrer das methodisch-pädagogische, bei einem akademischen Lehrer das wissenschaftliche Interesse vorwiegen muß. Dem Lehrer einer Mittelschule darf keines dieser beiden Interessen fehlen; das richtige Mischungsverhältniß derselben bildet einen wesentlichen Bestandtheil seiner Lehrbefähigung. Leider betrachten sich viele Lehrer an Mittelschulen nur als Gelehrte. Sie meinen, der Besitz der Wissenschaft allein gebe ihnen schon die Befähigung und das Recht zur Ausübung ihres Berufes, den sie dann so ziemlich in akademischer Weise betreiben. Dies ist aber ein großes Uebel. Der Real- und Gymnasiallehrer, besonders der in den unteren Classen wirkende, muß nicht nur sein Pensum beherrschen, sondern auch pädagogischen Sinn und methodische Gewandtheit besitzen; sonst ruinirt er die Schüler. Noch entschiedener gilt dies freilich vom Volksschullehrer, und wer Kinder nicht ordentlich zu behandeln versteht, sollte kein Kinderlehrer werden, auch wenn er der gelehrteste Mann von der Welt wäre.

Der Lehrer, und insbesondere der Volksschullehrer, soll beim Unterrichte nicht seinen eigenen Weg, sondern den Weg des Kindes gehen, d. h. er soll den Lehrstoff nicht in der Weise vortragen, wie er sich ihn für seine eigenen wissenschaftlichen Bedürfnisse zurechtgelegt hat, sondern in der Weise entwickeln, wie ihn der Schüler zu fassen vermag. Er soll nicht ein fertiges System in den Geist des Schülers hineinbauen, sondern er soll erst die concreten Elemente des Systems klar legen und den Schüler so führen, daß derselbe allmälig das System entstehen sieht. Daher kann Niemand

ein guter Methodiker werden, wenn er nicht das Geschick besitzt, seine Gelehrsamkeit zu verbergen und auf den Standpunkt des Schülers hinabzusteigen; wenn er nicht an der Entwickelung des kindlichen Geistes mindestens eben so viel Freude und Interesse hat, als am Lehrstoffe, an der Wissenschaft. Der Lehrer darf nie vergessen, daß er um der Schüler willen da ist, und daß also sein Lehrverfahren, seine Methode im Dienste des Schülers stehen muß. Und die Unterrichtslehre hat eben zu zeigen, auf welche Weise die Lehrthätigkeit der geistigen Entwickelung des Schülers möglichst ersprießlich werde.

Man unterscheidet an der Methode mehrere Momente. Sie wird gebildet durch den Lehrgang und die Lehrform, ausgeführt durch den Lehrgeist und die Lehrmittel. Auf diese vier Elemente beziehen sich alle Vorschriften der allgemeinen und speziellen Methodik.

### §. 44. Aeußerer Lehrgang, Lehrplan.

Was zunächst den Lehrgang betrifft, so ist ohne einen solchen der Unterricht überhaupt gar nicht denkbar. Denn wenn der Lehrer gewisse Unterrichtsgegenstände vorführen und behandeln soll, damit der Schüler gewisse Vorstellungen und Fertigkeiten erlange, so muß das Erstere wie das Letztere nothwendig in irgend einer Reihenfolge geschehen. Es fragt sich nur, in welcher. Die Methodik ist nicht zufrieden mit einem zufälligen oder willkürlichen Lehrgang; sie verlangt, daß derselbe nach bestimmten Gesichtspunkten planmäßig berechnet sei. Daher sagt man statt Lehrgang bisweilen auch Lehrplan. Streng genommen aber ist der letztere Ausdruck umfassender, als der erstere. Denn unter Lehrplan versteht man den Umriß der gesammten Unterrichtsthätigkeit in einer bestimmten Schulanstalt oder Classe, vielleicht auch die Lehrordnung, welche bei der Ausbildung eines Privatzöglings eingehalten werden soll. Die Lehrgänge für die einzelnen Fächer sind dann die weitere Ausführung jener allgemeinen Norm.

Maßgebend für den Lehrplan im Ganzen und für dessen specielle Durchführung sind die Kräfte und Bildungsbedürfnisse der betreffenden Schüler, ferner die Eigenthümlichkeiten der Unterrichtsgegenstände, endlich die äußeren Bedingungen des Unterrichts, namentlich die Unterrichtszeit und die Unterrichtsmittel. Dies sind die ge-

gebenen Ausgangspunkte aller Lehrthätigkeit. Dagegen hat der Lehrer, da er als solcher weder Gelehrter noch Künstler ist, an und für sich mit der Erzeugung des Lehrstoffes nichts zu thun; er findet denselben vor und muß ihn seinerseits gehörig erfaßt und durchdrungen haben, bevor er an methodische Erwägungen und unterrichtliche Thätigkeit geht. Er ist ferner außer Stande, die Kräfte und Bildungsbedürfnisse zu schaffen, welche ihm die Schüler entgegenbringen sollen; er muß dieselben nehmen, wie sie sind, sich aber auf die Behandlung derselben durch pädagogische Studien vorbereitet haben. Die äußeren Bedingungen des Unterrichtes endlich, wenn sie sich auch nicht gänzlich dem Einfluß des Lehrers entziehen, müssen doch in jedem Falle vor Beginn der unterrichtlichen Thätigkeit festgestellt sein; der Lehrer muß sich dieselben vollständig und mit ruhiger Objectivität vergegenwärtigen, wenn in seinen Lehrplan keine Rechnungsfehler kommen sollen.

Nach diesen Gesichtspunkten muß nun der Lehrplan zunächst in den allgemeinsten Grundzügen, als gesammte Lehrordnung, als Haushaltungsplan für eine bestimmte Schule festgestellt werden. Die verschiedenen Unterrichtsgegenstände sind nach ihrem relativen Werthe, ihren erfahrungsmäßigen Grundlagen, ihrem Umfange, ihrem gegenseitigen Verhältnisse, ihrer Stellung zu den Fähigkeiten des Kindes zu betrachten, damit die Auswahl, die Aufeinanderfolge oder Nebenordnung derselben und das einem jeden zu widmende Maß der gesammten Unterrichtszeit bestimmt werden könne. Die allgemeinen Lehrziele sind dann näher für die einzelnen Classen festzustellen. Und endlich muß für jedes Lehrfach und jede Lehrstufe ein ganz specieller Gang entworfen werden, wobei für jedes Jahr und für jedes Fach die zu Gebote stehende Unterrichtszeit möglichst genau zu berechnen ist.

Erst auf Grund aller dieser Berechnungen kann auch der Lections- oder Stundenplan aufgestellt werden. Er gibt die Lehrordnung für die einzelnen Wochentage behufs der Durchführung des gesammten Lehrplanes in allen einzelnen Fächern. Dabei nimmt er zugleich, soweit es die Verhältnisse nur immer gestatten, diejenigen Rücksichten auf Tages- und Jahreszeit, sowie auf den Wechsel der Lectionen, welche im Interesse der leiblichen Gesundheit und der Mannigfaltigkeit der geistigen Beschäftigung des

Schülers liegen, oder durch die Natur der verschiedenen Unterrichtsgegenstände geboten sind.

Wenn ein solcher specieller Plan auch nicht immer bis auf den kleinsten Punkt festgehalten werden kann, noch weniger zur Erstarrung der Lehrthätigkeit führen soll, sondern fortwährend aufs Neue geprüft und nöthigenfalls verbessert werden muß: so ist er doch in jedem Falle eines der sichersten Mittel gegen Zeitverschwendung und regelloses Thun des Lehrers zum Nachtheil der Schüler. Ein Lehrer, welcher ohne sorgfältig berechneten Plan arbeitet, ist ein ungeschickter oder unordentlicher Haushalter. Insbesondere in der Volksschule ist ein nach allgemein pädagogischen Gesichtspunkten und lokalen Verhältnissen ausgearbeiteter Plan unbedingt nothwendig, damit die Kinder stets genau von ihrem jedesmaligen Standpunkte aus auf dem kürzesten Wege die Elemente allgemeiner Menschenbildung mit Sicherheit erwerben und selbstthätig anwenden lernen. Immer muß das Naheliegende und Unentbehrlichste zuerst behandelt, das Fernerliegende und Mindernöthige aber in dem Maße angeschlossen werden, wie es der besondere Charakter jeder Einzelschule gestattet.

### §. 45. Fortsetzung.

In richtiger Würdigung dieser letzteren Forderung hat man in der neuesten Zeit für verschiedene Unterrichtsfächer sogenannte concentrische oder cyklische Lehrgänge aufgestellt, in denen sich gewisse Erkenntnißkreise auf mehreren Lehrstufen wiederholen, um nach und nach innerlich genauer durchgebildet zu werden. Dieses Verfahren ist namentlich auf den historischen, geographischen, naturgeschichtlichen, sprachlichen Unterricht angewendet worden. Man führt nämlich auf der ersten Unterrichtsstufe aus dem Gesammtgebiete des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswürdigste vor und bildet auf jeder folgenden Lehrstufe, unter Wiederholung des Vorangegangenen, den abgesteckten Erkenntnißkreis im Einzelnen weiter aus. Der Schüler steht dabei immer auf festem Boden, seine Entwickelung behält einen ununterbrochenen Zusammenhang, indem seine neuen Einsichten sich als natürliche Ergänzungen und Erweiterungen an die schon begründeten anschließen, alle zusammen aber auf jeder Lernstufe eine relativ abgeschlossene

Einheit bilden, so daß selbst ein verfrühter Austritt aus der Schule minder nachtheilig wird als da, wo der Lehrplan einer wissenschaftlichen Systematik entspricht und demgemäß auf jeder Unterrichtsstufe nur ein Bruchstück liefert.

Um aber nicht nur jedes Fach für sich fest zu begründen, sondern die Gesammtbildung des Schülers möglichst sicher zu stellen, zersplittere und überspanne man nicht die Kräfte desselben durch einen zu complicirten Lectionsplan: man betreibe nicht zu viele Fächer neben einander, sondern, wo man nur über eine beschränkte Stundenzahl verfügen kann, einige derselben in verschiedenen Schuljahren oder Semestern nach einander. Vereinzelte Stunden nützen wenig. Lieber lehre man z. B. ein ganzes oder ein halbes Jahr recht tüchtig Naturgeschichte und Geographie und dann eben so lange und gründlich Physik und Geschichte, statt alle vier Fächer gleichzeitig mit sehr getheilten Kräften. Fremde Sprachen ferner, die ohnehin zur allgemeinen Volksbildung nicht nothwendig gehören, sollen dieselbe mindestens nicht beeinträchtigen, also in keinem Falle vor einer festen Begründung der Muttersprache eintreten; vollends gar zwei fremde Sprachen gleichzeitig in Angriff zu nehmen, ist ein großer Mißgriff. Leider erschweren viele Eltern, namentlich bemittelte, die naturgemäße Entwickelung ihrer Kinder dadurch, daß sie neben den Volksschulunterricht noch allerlei Privatstunden setzen, namentlich auch für fremde Sprachen. Eine moderne Cultursprache neben der Muttersprache ist allerdings für die allgemeine wie für die praktische Bildung der bürgerlichen Jugend wünschenswerth. Man sollte daher eine solche, statt sie dem vielfach mißlichen Privatunterricht neben der Schule zu überlassen, in den Lehrplan aller gehobenen Volksschulen („Bürgerschulen") aufnehmen, etwa vom fünften Jahrescursus an. Nur müßten diejenigen Kinder, welche im Allernothwendigsten keine befriedigenden Fortschritte machen, von dem fremdsprachlichen Unterricht ausgeschlossen werden.

Jedenfalls muß der gesammte Lehrplan darauf angelegt sein, die Kräfte der Schüler zu möglichst hohen Leistungen zusammenzufassen, ohne sie zu überspannen. Dieses Zusammenfassen soll aber nicht in jene falsche Concentration ausarten, wie sie von einigen Methodikern vorgeschlagen worden ist. Denn wenn man an einen Lehrstoff alles Mögliche anknüpfen und gleichzeitig Bruch-

stücke aus sehr verschiedenartigen Erkenntnißgebieten lehren will, so kann man in den Schülern nur Verworrenheit, Oberflächlichkeit und Einbildung erzeugen. Man soll zwar gelegentlich die inneren Beziehungen der verschiedenen Wissenskreise zu einander nachweisen, darf aber nicht die Lehrfächer mechanisch und chaotisch durcheinanderwerfen, sondern man muß ein jedes für sich von den ihm eigenen Elementen aus begründen. Nur an zwei Stellen des Lehrorganismus ist eine ausgedehnte Zusammenfassung verschiedener Vorstellungsgebiete natürlich und nützlich: bei der Ueberleitung des Kindes aus dem Leben in die Schule und dann wieder bei der Ueberleitung aus der Schule ins Leben, also auf der Elementarstufe und auf der Oberstufe des Schulunterrichtes. Der gesammte Wahrnehmungs- und Gedankenkreis, welchen das Kind zur Schule mitbringt, und welcher die Anknüpfungspunkte für alle Lehrfächer der Schule bietet, muß zunächst vom Lehrer zu seiner eigenen Information constatirt, dabei aber auch geklärt, berichtigt und ergänzt werden, damit von ihm aus die verschiedenen Fäden des Unterrichtes fortgesponnen werden können. Dieser einleitende und vorbereitende Cursus ist die Aufgabe der elementaren Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen (s. § 33). Im Verlaufe des Schulunterrichtes müssen aber auch die in den einzelnen Fächern gewonnenen Ergebnisse mehr und mehr gruppirt werden, damit der Geist des Schülers zur Ordnung und Einheit gelange, also einen beherrschenden Ueberblick über die mannigfaltigen Erkenntnißgebiete gewinne. Diesem Zwecke dient alle Repetition und Verarbeitung der gewonnenen Kenntnisse, wobei allerdings häufig an Gegenstände des einen Faches bereits bekannte Vorstellungen aus anderen Gebieten angeknüpft, ja um einen einzigen Mittelpunkt sehr mannigfaltige Erkenntnißmaterialien concentrirt werden können. Das ist jedoch erst dann zuläßig, wenn alle in Betracht kommenden Elemente schon festgestellt sind. Will man aber gleich anfangs und principiell irgend ein Lehrfach oder irgend einen Lehrstoff zum Centrum des ganzen Unterrichtes machen und alles Uebrige auf dieses Centrum beziehen, so folgt man einer bloßen Willkür und thut den Lehrfächern Gewalt an. Das wahre Centrum alles Unterrichtsstoffes ist der Geist des Schülers; hier sollen alle Vorstellungen zu harmonischer Einheit zusammentreten.

Der umfassendste Ausdruck, also das sinnliche Centrum alles Wissens ist die Sprache.

§. 46. Innerer Lehrgang, Analyse und Synthese.

Die Gliederung des Unterrichtsstoffes gibt aber nur den äußeren Lehrgang, dem ein innerer parallel läuft, welcher sich an die Entwickelungsprocesse (Lernprocesse) des Schülers anschließt. Der erstere steht im Dienste des letzteren. Der Lehrer muß eben das Unterrichtsmaterial in derjenigen Aufeinanderfolge vertheilen, in welcher es, psychologischen Gesetzen gemäß, am leichtesten vom Schüler erfaßt, behalten und verarbeitet werden kann. Daß nun dies auch wirklich geschehe, dafür hat der innere Gang jeder einzelnen Lehrstunde zu sorgen.

Gerade die Reihenfolge der Erkenntnißprocesse, also der Weg, auf welchem der Geist Vorstellungen gewinnt, ableitet und ordnet, wird im engeren (logischen) Sinne Methode genannt. Die Methode des Lehrers läßt sich demgemäß hier näher bezeichnen als das Verfahren zur Einleitung, Regelung und Förderung der Erkenntnißprocesse des Schülers. Dieselben sind nun theils analytisch, theils synthetisch, wie denn überhaupt jeder Mensch nur durch Analysis (Zergliederung) oder durch Synthesis (Zusammensetzung) erkennt. Nun ist aber ferner alles Erkennen entweder ein unmittelbares (empirisches), d. h. eine Auffassung gegebener Objecte, oder ein mittelbares (logisches), d. h. eine Verarbeitung bereits gewonnener Vorstellungen (ein Denken). Und sowol die reale Auffassung gegebener Objecte und Ereignisse, als auch die logische (ideale) Verarbeitung bereits gewonnener Vorstellungen kann analytisch und synthetisch erfolgen. Demgemäß muß die Realanalyse und Realsynthese von der logischen Analyse und logischen Synthese unterschieden werden. Die beiden ersteren Erkenntnißprocesse haben das Ziel, solche Vorstellungsgebilde zu erzeugen, welche wirklichen Gegenständen, Verhältnissen und Vorgängen entsprechen. Die beiden letzteren führen zu idealen (logischen) Erkenntnißformen, die nicht einfach dem realen Sein nachgebildet sind, vielmehr einen beherrschenden Ueberblick über die wirklichen Dinge gewähren, also das blos empirische Wissen in ein rationelles verwandeln. Beispiele mögen zur Erläuterung dienen. Nimmt etwa der Lernende eine Pflanze

vor, und geht er von der Totalauffassung derselben durch eine fortgesetzte Partition zur Betrachtung ihrer Wurzeln, ihres Stammes, ihrer Blätter, Blüten u. s. w., vielleicht auch ihrer Gefäße und Zellen über: so vollzieht er eine Realanalyse. Bei diesem Verfahren, welches Betrachtung heißt, und aus welchem die Beschreibung gewonnen wird, geht der erkennende Geist vom real Zusammengesetzten (Ganzen) zum real Einfachen, den zu Grunde liegenden Bestandtheilen zurück. Geht er dagegen von der Auffassung eines Samenkornes und der demselben förderlichen Naturbedingungen aus, um zu sehen, was sich nach und nach aus diesen Elementen entwickelt, zu welcher Mannigfaltigkeit sich die Einheit gestaltet: so vollzieht er eine Realsynthese. Bei diesem Verfahren, welches Beobachtung heißt, und aus welchem die Erzählung gewonnen wird, geht der erkennende Geist vom real Einfachen (den grundlegenden Bestandtheilen) zum real Zusammengesetzten (Ganzen) vorwärts. Auf den Unterricht angewendet gibt dieser Gang die sogenannte genetische Methode. Vergegenwärtigt sich ferner der Geist die Vorstellungen von einer Anzahl unter sich ähnlicher Pflanzen, läßt er dann die verschiedenartigen Merkmale derselben aus dem Bewußtsein fallen (Abstraction), indem er nur die gemeinsamen Merkmale derselben im Bewußtsein zusammenfaßt (Combination) zu den Begriffen Pflanzengattung, Pflanzenordnung, Pflanzenclasse, Pflanzensystem: so vollzieht er eine logische Analyse (Idealanalyse). Bei diesem Verfahren, welches Induction heißt, schreitet der erkennende Geist vom Besonderen oder Concreten (logisch Zusammengesetzten) zum Allgemeinen oder Abstracten (logisch Einfachen) vorwärts. Geht er endlich von dem Begriff Pflanze aus, fügt er demselben noch die erforderlichen Merkmale hinzu, um die Eintheilung (Division) in Classen Ordnungen u. s. w. auszuführen, oder um neue Urtheile, Folgerungen, Schlüsse, Hypothesen, Theorieen zu bilden: so vollzieht er eine logische Synthese (Idealsynthese). Bei diesem Verfahren, welches Determination (Bestimmung) und Deduction (Herleitung) heißt, geht der erkennende Geist vom Allgemeinen oder Abstracten (logisch Einfachen) zum Besonderen oder Concreten (logisch Zusammengesetzten) zurück. Die beiden zuletzt aufgeführten (logischen) Operationen decken sich nicht mit dem wirklich Seienden; denn Begriffe,

Lehrsätze, Schlüsse und Systeme sind bloße Denkformen, haben also zwar ein Sein im Geiste, sind aber nie ein unmittelbares Abbild des außer demselben Seienden, welches nie ein generelles, sondern stets ein individuelles ist und immer eine weit größere Anzahl realer Merkmale an sich hat, als logische Merkmale in unseren Begriffen zusammengefaßt liegen. Die Ausdrücke „regressiv" und „progressiv" werden zwar gewöhnlich gleichbedeutend mit „analytisch" und „synthetisch" genommen; doch möchte es nach dem Gesagten genauer sein, die Realanalysen und die logischen Synthesen regressive Processe, die Realsynthesen und die logischen Analysen dagegen progressive Processe zu nennen.

Es fragt sich nun, welchen Antheil jede dieser geistigen Operationen an der Gesammtentwickelung des Kindes habe, und wie sich der Unterricht zu ihnen stelle. Da es keinen angeborenen Verstand gibt, aus welchem heraus die Begriffe gebildet werden könnten, da vielmehr zu den logischen Operationen erst das concrete Vorstellungsmaterial gewonnen werden muß: so leuchtet ein, daß die Grundlegung aller Bildung nur durch Realanalyse und durch Realsynthese geschieht. Erst an diese receptive Thätigkeit kann sich durch Vermittelung der reproductiven die productive anschließen, welch letztere theils logisch-analytisch, theils logisch-synthetisch ist.

Da nun aber aller Unterricht theils neubildend, theils fortbildend verfahren muß, um im Geiste des Schülers sowol treue Auffassungen der Wirklichkeit, als auch logische Ordnung und Gewandtheit zu erzeugen: so leuchtet ein, daß nicht eine oder zwei der bezeichneten Methoden zur allseitigen Ausbildung des Schülers hinreichen, sondern daß alle vier zusammenwirken und sich gegenseitig ergänzen müssen. Wann und wo eine jede anzuwenden und wie weit sie fortzuführen sei, läßt sich in einer allgemeinen Theorie nicht bestimmen, da der jedesmalige Standpunkt des Schülers im Verhältniß zu dem betreffenden Unterrichtsobjecte maßgebend ist. Eine jede ist nützlich, wenn sie zur rechten Zeit und im rechten Maße gebraucht wird, dagegen schädlich, wenn sie zur Unzeit und in falschem Maße gebraucht wird. Keine aber kann durch eine andere ersetzt werden. Realanalysen und Realsynthesen sind nöthig zur Gewinnung des concreten Vorstellungsmaterials, logische Analysen (Inductionen) zur Bildung allgemein giltiger Begriffe und

Urtheile; logische Synthesen theils zur systematischen Ordnung der gewonnenen Begriffe überhaupt, theils zur Nachbildung und Aneignung aller fertig überlieferten Kenntnisse und Vorstellungscombinationen, theils endlich zur Herstellung eigener Verflechtungen schon gegebener Begriffe (Determinationen, Schlüsse, Hypothesen u. s. w.)

§. 47. Fortsetzung.

Es würde keineswegs zu einer guten Unterrichtsmethode führen, wenn sich der Lehrer aus vorstehender Theorie ein stabiles Schema für seine Schulpraxis zusammensetzen wollte. Denn was sich wissenschaftlich (in abstracto) auseinanderhalten und in eine bestimmte Ordnung bringen läßt, fließt im Leben (in concreto) vielfach und wechselvoll durch einander. Und wenn allerdings die Theorie für die Praxis einen klaren Blick, einen sicheren Halt und eine Bürgschaft des Gelingens bieten soll, so darf sie doch keineswegs zu einer hemmenden Fessel der freien Thätigkeit werden. Der Lehrer muß stets dem individuellen Standpunkte des Schülers, sowie den speciellen Lehrstoffen und besonderen Schulverhältnissen Rechnung tragen. Wollte er nun die verschiedenen Methoden immer in einer bestimmten Reihenfolge und Ausdehnung anwenden, so würde er oft gegen die allgemein giltigen Unterrichtsgesetze verstoßen. Das freilich ist sicher, daß die Thatsachen stets der Theorie vorausgehen müssen, wenn ein wirklicher Sach-, nicht ein bloßer Wortunterricht ertheilt werden soll. Zur bestimmten Auffassung der Thatsachen ist aber bald Analyse, bald Synthese, bald beides nöthig.

Im Rechnen z. B. ist alles Addiren und Multipliciren Synthese, alles Subtrahiren und Dividiren Analyse. In der Geographie ist die Betrachtung der Heimat ebenso gut eine Analyse, als die Betrachtung des Globus. Aber die Heimat ist das Unterrichtsobject selbst, der Globus dagegen nur ein Abbild des Unterrichtsobjectes; jene ist übrigens leichter zu überschauen als dieser. Der Fortgang von der Heimat zum Vaterlande u. s. w. bis zum Ganzen der Erde ist allerdings eine Realsynthese, neben der aber fortwährend Analysen herlaufen; der entgegengesetzte Gang ist eine fortgesetzte Realanalyse. Welches Verfahren in jedem Falle das richtige sei, ergibt sich nur aus der Bildungsstufe des Schülers.

In den descriptiven Naturwissenschaften ferner hat die Realanalyse, d. h. die Zergliederung und Beschreibung der Naturkörper, eine sehr ausgedehnte Berechtigung; doch sollte man daneben auch die Realsynthese, d. h. die Beobachtung und Darstellung des Werdens der Naturkörper nicht vernachlässigen. Es ist ganz gut, die Pflanzen und Thiere in ihrer Vollendung zu beschreiben, aber es ist nicht minder lehrreich, ihre verschiedenen Entwickelungsstufen kennen zu lernen. Ueberhaupt ist die sogenannte genetische Lehrmethode von sehr großer Fruchtbarkeit. Denn obgleich die Realsynthesen nicht immer so vollständig durch unmittelbare Anschauung hergestellt werden können, wie bei der Construction geometrischer Figuren, so lassen sie sich doch auf Grund der dem Kinde zugänglichen Wahrnehmungen wenigstens in den Grundzügen ausführen. Dies ist aber nicht nur zum Verständniß der materiellen Welt, sondern auch und noch mehr zum Verständniß der geistigen Welt, zur Auffassung von Gemüthszuständen, Bestrebungen, Charaktereigenschaften u. s. w. nothwendig. Anschauungen vom geistigen Leben aber muß das Kind besitzen, wenn der moralische und religiöse sowie der historische Unterricht nicht am Aeußeren haften, sondern in die Tiefe dringen soll. Moralische, religiöse und welthistorische Analysen, wie wichtig dieselben auch sein mögen, finden ihren festen Grund und Boden nur durch die Einsicht in die Genesis des menschlichen Geistes, Gemüthes und Charakters. — Im Gegensatze hierzu werden die geometrischen Elemente vom Kinde analytisch, d. h. durch Anschauen von Körpern gefunden, und erst wenn dies geschehen ist, können diese Elemente wieder synthetisch verwendet werden (zu Constructionen). Wie nothwendig ferner im elementaren Leseunterricht und im ganzen Sprachunterricht überhaupt eine fortwährende Verknüpfung von realen Analysen und Synthesen ist, weiß jeder erfahrene Lehrer.

Je zusammengesetzter die Unterrichtsobjecte an sich sind und je weiter sie von der unmittelbaren Wahrnehmung des Kindes entfernt liegen, desto schwieriger ist der auf sie bezügliche Unterricht, wenn auch nicht für das Verfahren des Lehrers, so doch für die Fassungskraft des Schülers. In dieser Hinsicht dürfte für die Volksschule die Weltgeschichte der allerschwierigste Unterrichtsgegenstand sein. Dieselbe ist ja das Resultat sehr zahlreicher und

verschiedenartiger physischer und geistiger Factoren, die in höchst mannigfaltigen und zum Theil sehr verborgenen Verflechtungen zusammengewirkt haben. Die ganze Menschheit mit ihren verschiedenen Kräften, Vorzügen und Mängeln, ihren vielfachen Beziehungen zu sich selbst und zur Natur, mit allen ihren Fortschritten und Rückschritten im Erkennen, Wollen und Handeln, in Sprache, Kunst, Religion und Staatswesen spiegeln sich in ihr ab. Eine tiefer dringende Auffassung derselben ist daher keineswegs schon im Kindes, und Knabenalter, kaum im Jünglingsalter zu erwarten; denn der Jugend fehlt noch jene allseitige Reife und Lebenserfahrung, jene Fülle anschaulicher Welt- und Menschenkenntniß, durch die allein ein wirkliches Verständniß, d. h. ein innerliches Nachbilden (Construiren) des Historischen möglich wird. Der Elementarunterricht muß sich demnach an das Einfachste und Nächste, besonders aus der Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes, an die wichtigsten Facta, an einfache Biographieen und Schilderungen halten, um nur das zum Verständniß der Gegenwart Allernöthigste festzustellen und damit zugleich einen Rahmen und sichere Haltepunkte für allen weiteren Erwerb geschichtlicher Einsicht zu begründen.

Während die eigentlichen Sachkenntnisse aus den verschiedensten Unterrichtsgebieten immer auf Betrachtung der Objecte selbst gegründet werden müssen, können Begriffe, Urtheile, Lehrsätze, Eintheilungen u. s. w., kurz alle Denkformen und mit ihnen Ordnung und Selbstständigkeit des Geistes nur durch logische Operationen gewonnen werden. Daß dieselben in allen Unterrichtsgegenständen möglich und nöthig sind, bedarf hier wol nicht noch einer weiteren Ausführung. In welchem Maße sie aber heilsam seien, läßt sich nur im concreten Falle bestimmen. Man kann nur sagen, daß inductive und namentlich deductive Operationen nicht verfrüht, d. h. nicht vor Ansammlung eines reichen und gediegenen Erkenntnißmaterials eingeleitet werden dürfen; daß aber auch das anschauliche Verfahren seine Grenzen haben, und daß auf die receptive und befestigende Thätigkeit zu rechter Zeit auch die denkende folgen müsse.

§. 48. Lehrform.

Um nun den äußeren und inneren Lehrgang thatsächlich zu realisiren, d. h. um durch eine wolgeordnete Vorführung der Unterrichtsobjecte die Entwickelungsprocesse (die Lernprocesse) im Schüler zu vermitteln, bedient man sich der specifischen Lehrthätigkeiten, welche in Rücksicht ihrer äußeren Erscheinung Lehrformen heißen. Als solche Lehrformen treten namentlich hervor: die Darstellung oder das Vorzeigen und Vormachen (deiktische Lehrform), das Vortragen (akroamatische Lehrform), das Fragen (erotematische Lehrform), das Einprägen (mnemonische Lehrform), das Aufgeben (gewöhnlich, aber ungenau, heuristische Lehrform genannt). Daneben werden häufig noch als Lehrformen aufgeführt: die sokratische, die katechetische, die repetitorische, die examinatorische, die dictirende, die tabellarische u. s. w.

Um in diesen chaotischen Sprachgebrauch Ordnung und Klarheit zu bringen, erinnere man sich, daß die Lehrform, wie die Methode überhaupt, lediglich im Dienste der Bildung des Schülers steht, und daß diese Bildung nur durch bestimmte psychische Processe und in einer gewissen Stufenfolge zu Stande kommt. Daher stellt sich auch hier dem Aeußeren, den eben genannten Lehrformen, ein Inneres gegenüber, dem jenes dient. Die nächste Aufgabe alles Unterrichtes ist Erzeugung und Verknüpfung von Vorstellungen, gleichviel, ob dieselben Selbstzweck sind, oder ob sie nur zur Vermittelung gewisser Fertigkeiten dienen. Nun kann der Lehrer dem Schüler die Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen entweder fertig überliefern (mittheilende, gebende, dogmatische Lehrform), oder er kann dieselben im Schüler erst entstehen lassen (entwickelnde, heuristische Lehrform). Im ersteren Falle verhält sich der Schüler empfangend und nachbildend, im letzteren findend und neubildend. Beide Formen, und das sind die inneren Lehrformen, lassen sich anwenden ebensowol auf Analysen als auf Synthesen und dabei ebensowol auf Betrachtung realer Objecte, als auf rein logische Operationen, folglich ebensowol auf Erzeugung, als auf Verarbeitung von Vorstellungen. Nur ist die gebende Lehrform allgemeiner anwendbar, auch leichter und bequemer, als die entwickelnde. Letztere kann nicht stattfinden, wo es sich um solche Objecte handelt, die weder der äußeren noch der

inneren Wahrnehmung des Schülers zugänglich sind, und sie erfordert in jedem Falle nicht nur genaue Kenntniß und Berücksichtigung des Standpunktes der Schüler, sondern auch einen ebenso gewandten als streng bemessenen Gebrauch der Lehrmittel und der Sprache, damit Zeitverschwendung und Verwirrung der Schüler vermieden werde.

Uebrigens fließen im Unterrichte Mittheilung und Entwickelung, die inneren Lehrformen, vielfach in einander; und ebenso treten die Mittel derselben, die äußeren Lehrformen, unter einander selbst wie mit jenen in die mannigfachsten Verbindungen. Wenn z. B. der Lehrer etwas vorzeigt oder vormacht, möge er nun ein reales Object oder eine Abbildung eines solchen zur Wahrnehmung des Schülers bringen, oder möge er ein Experiment ausführen, oder persönlich die Fertigkeiten vorbilden, deren Formen der Schüler auffassen und üben soll (Vorschreiben, Vorzeichnen, Vorturnen, Vorsprechen, Vorlesen, Vorsingen u. s. w.): so wird er in der Regel dabei zugleich entweder selbst Erklärungen geben, oder die Kinder zur Bezeichnung des Wahrgenommenen veranlassen, also mit der vorzeigenden die vortragende oder die fragende Lehrform oder beide verbinden, und der Schüler muß dabei in jedem Falle zunächst Auffassungen vollziehen, dann aber, sofern es sich um Fertigkeiten handelt, gewisse Bewegungen selbstthätig hervorbringen. Der akroamatische Vortrag ferner eignet sich zwar vorzugsweise zur Ueberlieferung fertiger Kenntnisse und Systeme; allein er kann sich auch in so genauer Parallele mit den Lernprocessen des Schülers halten, sein Object so genetisch und spannend entwickeln, daß der Schüler, geleitet durch das Wort des Lehrers, im tiefsten Inneren sich an seiner Bildung selbstthätig betheiligt. Die Frage ferner ist zwar sehr geeignet, das findende Betrachten, Beobachten und Denken des Schülers anzuregen, worauf das „Sokratisiren" abzweckt; aber keineswegs ist alles Fragen entwickelnder Unterricht, sondern das Fragen kann sich auch in den Dienst des bloßen Dogmatisirens stellen, kann ein bloßes Abfragen gegebener Sätze sein und die innere Selbstthätigkeit des Schülers ausschließen. Auch das repetitorische und examinatorische Fragen ist kein eigentlich lehrendes, sondern nur ein reproducirendes Verfahren. Ueberhaupt ist ja die Wiederholung zwar ein höchst wichtiger Theil der ge-

sammten Lehr- und Lernthätigkeit, aber keine specifische Lehrform, da es sich bei derselben nicht um Erzeugung, sondern nur um Befestigung oder um Prüfung von Kenntnissen und Fertigkeiten handelt; sie kann also erst eintreten, wenn bereits etwas gelernt ist. Der Ausdruck „katechisiren", welcher übrigens keine einfache, etwa die fragende oder die entwickelnde, sondern eine äußerlich und innerlich sehr zusammengesetzte Lehrform bezeichnet, sollte aus historischen Gründen, sowie zur Vereinfachung des Sprachgebrauchs ausschließlich auf den confessionellen Religionsunterricht angewendet werden. Aufgaben ferner, zu denen auch schon die Fragen gehören, sind alle bestimmten Aufforderungen des Lehrers an den Schüler zur Bethätigung seiner intellectuellen Kräfte, gleichviel, ob es sich um elementarische Auffassungen (Betrachtungen und Beobachtungen), oder um Uebung und Befestigung, oder um Ordnung und Fortbildung der Kenntnisse handelt. Sie müssen also den heuristischen Unterricht auf allen Stufen begleiten. Dagegen ist die Aufstellung und Einübung von tabellarischen Uebersichten nur zur Zusammenfassung bereits erworbener Kenntnisse dienlich. Alles Einprägen von Wörtern und Sätzen (die mnemonische Lehrform) hat natürlich nur dann Werth, wenn die ihnen zu Grunde liegenden Gedanken vorher erfaßt sind. Der Lehrer kann dabei dem Schüler behilflich sein, indem er ihm vorspricht und ihn nachsprechen läßt, oder der Schüler kann auf sich allein angewiesen sein, indem er memorirt. Beschränkt ist auch der Werth aller übrigen Nebenformen des Unterrichts, wie des Dictirens, des Abschreibenlassens, des Vorlesens und Ablesens. Das letztere, so beliebt es noch immer auf höheren Schulen und besonders auf Universitäten ist, darf der bildende Lehrer, der seinen Stoff beherrschen muß, niemals an die Stelle des freien Wortes treten lassen, wenn es auch nicht unter allen Umständen absolut verwerflich ist. Letzteres kann überhaupt von keiner Lehrform behauptet werden, wenn sie nur am rechten Platze und im rechten Maße angewendet wird. Alle Lehrformen haben ihren Werth, aber auch ihre Schranken; sie in jedem Unterrichtszweige in die förderlichste Beziehung zu den Lernformen des Schülers zu setzen, darin gerade zeigt sich der feine Tact und die Kunst des Lehrers. Bei allem Wechsel seiner Thätigkeit muß er immer darauf hinarbeiten, die

mannigfachen Kräfte des Schülers in planmäßige und energische Thätigkeit zu bringen. Die verschiedenen Lehrformen sollen nicht nur dem Schüler zu Kenntnissen und Fertigkeiten verhelfen, sondern ihm auch zu Lernmustern werden und ihm alle Wege des intellectuellen Fortschrittes eröffnen.

### §. 49. Lehrgeist und Lehrmittel.

In engster Beziehung zur Lehrform steht der Lehrgeist, d. i. die den Unterricht durchdringende Individualität des Lehrers. Die fachliche Vorbildung und die dienstliche Anstellung allein machen den Jugendbildner nicht. Die Hauptsache ist sein innerer Beruf, die richtige Verfassung seines Verstandes, Gemüthes und Willens. Der Volksschullehrer bedarf nicht großer Gelehrsamkeit; aber sein Wissen muß sicher und klar, sein Denken selbstständig und vorurtheilsfrei sein. Die Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne erfülle ihn mit freudiger Liebe zu seinem Berufe, mit reinem Eifer für die Veredelung der Kinder des Volkes, mit lebendigem Interesse für ihre gesammte Wolfahrt. Selbstverleugnung, Geduld und Fleiß bedarf Niemand mehr, als er. Ein offener und männlicher Charakter, eine unbestechliche Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe, ein milder Ernst, eine umsichtige Besonnenheit, ein theilnehmendes Herz, ein stets regsames Zartgefühl sind seine schönsten Zierden. Wol ihm, wenn auch Natur und Schicksal sein Dasein begünstigen: wenn er sich eines glücklichen Temperamentes, einer ungestörten Gesundheit, einer sorgenfreien Stellung erfreuen kann, und wenn eine unbefangene Empfänglichkeit für alle Eindrücke, eine sanfte Heiterkeit, ein harmloser Seelenfrieden sein Antheil sind. Das Alles wird hinüberwirken in seine Berufsthätigkeit und wird den ihm anvertrauten Kindern zu Gute kommen. Der Lehrer hingegen, welcher seinen Beruf nicht liebt, welcher nur mit Verdruß an sein Tagewerk geht, es ohne Geist und Leben, ohne Freudigkeit und sittliche Würde betreibt, kann wol nothdürftig das Minimum der Unterrichtsresultate erzielen, nicht aber ein wahrer Bildner der Jugend sein. Kurz: die ganze Persönlichkeit des Lehrers, wie des Erziehers überhaupt, ist der entscheidende Factor alles pädagogischen Wirkens; sie ist der Geist,

welcher nicht nur die Stoffe und Formen des Unterrichts belebt, sondern auch die Schüler durchdringt und leitet — zum Guten wie zum Schlimmen. Hieraus erklärt es sich, warum eine und dieselbe Lehrmethode die allerverschiedensten Früchte trägt, je nachdem sie von verschiedenen Lehrpersonen gehandhabt wird. Die Kinder werden sympathisch ergriffen und fortgezogen von dem Geiste, der Stimmung, der Gesinnungsart des Lehrers. Und so nimmt jede Schule einen eigenthümlichen Charakter an, in welchem entweder Frische, Eifer, Freudigkeit, moralischer Sinn u. s. w., oder Trägheit, Verdrossenheit, Mechanismus, unlauteres Wesen u. s. w. vorwalten. Auch das persönliche Verhältniß zwischen dem Lehrer und seinen Schülern wird hauptsächlich durch den Lehrgeist bestimmt. Die Kinder fühlen gar leicht, was in ihrem Lehrer lebt und webt. Und so wenden sie ihm entweder ihre Achtung, ihr Vertrauen, ihre Liebe zu, oder verschließen ihm ihre Herzen.

Die natürliche Anlage zur Lehrgeschicklichkeit heißt Lehrgabe; durch fachgemäße Ausbildung wird die Lehrgabe zum Lehrtalent. Die eigenthümliche Ausprägung der Unterrichtsformen durch die Individualität des Lehrers heißt Lehrweise; sofern letztere sichtbar ist (in Geberden, Gesichtsausdruck, Haltung, Bewegungen u. s. w.), wird sie Lehrmanier, sofern sie hörbar ist (in den melodischen und dynamischen Verhältnissen der Stimme, im Tempo der Sprache, im Pathos, in der Monotonie, dem Wechsel, der Herzlichkeit, Barschheit, Trockenheit, Kälte des Ausdruckes), wird sie Lehrton genannt.

Was endlich die Lehr- und Lernmittel einschließlich der für den Unterricht nöthigen Lokalitäten, Geräthe, Apparate und Materialien betrifft: so ist die Beschaffung derselben offenbar nicht ein Theil der Lehrmethode, sondern Sache der äußeren Vorbereitung des Unterrichtsgeschäftes. Diese äußere Vorbereitung (Veranstaltung) liegt theils der Schulgesetzgebung und den Schulbehörden, theils den Schülern und deren Eltern, theils dem Lehrer ob. Im Unterrichte selbst handelt es sich nur darum, daß der Lehrer diese Dinge richtig benutzt und richtig benutzen läßt, um seinen Lehrgang und seine Lehrform möglichst vollkommen durchzuführen, die Lernprocesse und Lernformen der Schüler scharf auszuprägen.

Hier treten wir indessen in die unmittelbare Nähe der Schul-

praxis, deren eingehende Betrachtung nicht Zweck dieses Buches ist. Die allgemeine Theorie der intellectuellen Erziehung und des Unterrichtes soll zwar bestimmend auf den Plan und die Ausführung des Unterrichtes einwirken, die specielle Methodik aber ist Gegenstand einer besonderen ausführlichen Unterweisung, und die Technik des Unterrichtes wird nur durch fleißige Uebung unter geschickter Leitung gewonnen.

# Vierter Abschnitt.

## Gemüthsbildung und ästhetische Erziehung.

---

§. 50. Wesen des Gemüthes.

Ueber Gemüth und Gemüthsbildung ist in der Neuzeit viel verhandelt und gestritten worden. Dabei sind neben manchen richtigen viele verkehrte Behauptungen und Forderungen vorgebracht worden.

Zu klarer Erkenntniß und zu vernünftigen Regeln kann man auch hier nur durch eine besonnene Betrachtung der menschlichen Natur und ihrer Entwickelung gelangen. Vor Allem also: Was ist Gemüth, und wie entsteht es?

Zunächst steht fest, daß der Sprachgebrauch das Gemüth ebensowol dem Verstande, als dem Willen entgegensetzt. Wol können alle drei nebeneinander bestehen und zusammenwirken; aber dies ist keineswegs nothwendig. Denn das Gemüth an und für sich denkt und begreift nicht, will und handelt auch nicht, sondern es empfindet nur. Das Zumuthesein beruht ja nicht in Begriffen, auch nicht in Bestrebungen, sondern in Stimmungen. Dabei ist allerdings unverkennbar, daß das Gemüth dem Willen näher steht, als dem Verstande. Denn von den beiden Arten elementarischer Seelengebilde sind die objectiven, d. h. die Wahrnehmungen, nur Wurzeln des Theoretischen (Intellectuellen), die subjectiven dagegen, d. h. die Empfindungen, sind sowol Wurzeln des Gemüthlichen als des Praktischen (vgl. § 23). Während also die Vorstellungswelt ihre eigenthümliche Basis hat, entsteht die Gemüthswelt und die Willenswelt auf gemeinschaftlichem Bo-

den. Das Letztere wird sich noch deutlicher zeigen, wenn wir die sittliche Erziehung zum Gegenstande der Betrachtung machen werden.

Obwol aber Gemüth und Charakter aus gleicher Quelle entspringen und hiernach eine nähere Beziehung zu einander haben, als zum Verstande; so treten doch beide in ihrer weiteren Entwickelung deutlich auseinander. Soll sich nämlich ein Wille bilden, so müssen sich gewisse Empfindungen an bestimmten Objecten fixiren, so daß diese Objecte als Güter und Uebel aufgefaßt werden. Hierdurch nehmen die Empfindungen die festere Form der Werthschätzungen an, und diese Werthschätzungen werden zu praktischen Triebfedern, d. h. zu Strebungen. Der Wille geht nach außen: er hat keine Befriedigung in sich selbst, sondern gewinnt dieselbe erst im Handeln.

Dem gegenüber wirkt das Gemüth als solches nicht nach außen, sondern es findet sein Ziel in seinem eigenen Leben, in seiner Lust und seinem Leide; es ist der innerlichste und subjectivste Theil des menschlichen Seelenlebens. Begründet wird es durch diejenigen Empfindungen, welche als solche fortwirken, d. h. nicht objective Werthschätzungen, sondern subjective Zustände hinterlassen. Es können nämlich Lust-, Unlust, Ueberdruß- und Schmerzeindrücke sich so fest in die Seele prägen, daß sie zu bleibenden Stimmungen derselben werden. Und die Gesammtheit der in einer Seele bestehenden Stimmungen heißt eben das Gemüth. Empfindungen sind also noch kein Gemüth, sondern nur psychische Acte; Empfindungen begründen aber das Gemüth, sofern sie sich in der Seele als Eigenschaften festsetzen und ihr ein bleibendes Gepräge von Wolsein oder Wehsein verleihen.

Hieraus leuchtet ein, daß sich im Gemüthe viel mehr Subjectivität als Objectivität findet. Die Gegenstände, von welchen die Gemüthsstimmungen herbeigeführt werden, treten im Bewußtsein zurück, weil die Seele mit sich selbst, d. h. mit den Nachwirkungen der empfangenen Eindrücke, beschäftigt ist. Und je inniger das Gemüth wird, desto mehr geht ihm die gegenständliche Bestimmtheit verloren. Denn die mannigfaltigsten Empfindungen fließen nach und nach im Verhältnisse ihrer Gleichartigkeit zu gewissen Grundstimmungen zusammen, deren es nur zwei Haupt-

classen gibt, heitere und trübe, obgleich sie sich in sehr verschiedenen Graden ausbilden können: als Zufriedenheit, Frohsinn, Lustigkeit u. s. w. und als Ernst, Trübsinn, Lebensüberdruß u. s. w. Da nun schon in den elementarischen Empfindungen der subjective Factor dominirt und den objectiven im Bewußtsein verdunkelt: so muß durch das Zusammenfließen sehr zahlreicher und verschiedenartiger Empfindungen zu einigen wenigen Grundstimmungen dieses Verhältniß sich fortwährend steigern. Das Gleichartige verschmilzt und hebt sich gegenseitig, das Ungleichartige dagegen strebt auseinander und verdunkelt sich gegenseitig. Ungleich sind aber in den Empfindungen die äußeren Anlässe, gleich die inneren Wirkungen; das Allerverschiedenartigste kann uns erfreuen, das Allerverschiedenartigste betrüben. Daher können wir auch sagen: das Gemüth ist die innere Ausbildung der psychischen Substanz bei objectiver Unbestimmtheit. Zwar wird auch dem tiefsten Gemüthe das Bewußtsein von der ihm gegenüberstehenden Welt und von den Quellen seines Leides und seiner Freude niemals gänzlich abhanden kommen; aber jene scharfe gegenständliche Beziehung, wie sie in allem Erkennen und Streben liegt, geht dem Gemüthe ab, wenigstens so lange, als es nicht mit dem Verstande oder dem Willen in Verbindung tritt. Wem Heiterkeit oder Traurigkeit zur Natur (zum Gemüthe) geworden ist, der ist heiter oder betrübt, ohne zu wissen, woher und warum. Gemüth ist eben die mit der Persönlichkeit verwachsene Lust und Qual.

Die einmal begründeten Gemüthsstimmungen können, wie alle anderen Seelengebilde, bisweilen unbewußt (unerregt) sein; dieser Zustand heißt Gemüthsruhe. Je stärker sie sind, desto leichter werden sie sowol von innen her, (durch Erinnerungen, Phantasieen, Wünsche u. s. w.) als von außen her (durch Gespräche, Erlebnisse, Lectüre u. s. w.) geweckt; es treten dann die sogenannten Gemüthsbewegungen ein. Dieselben tragen ihrem Ursprunge gemäß die Empfindungsform an sich und äußern sich daher auch wie einfache Empfindungen: durch heitere oder düstere Mienen, rasche oder langsame Bewegungen, Lachen oder Weinen u. s. w. Da nun das Gemüth nicht eine reale Einheit ist, sondern in jedem Menschen aus verschiedenartigen Stimmungen besteht: so kann ein und dasselbe Individuum bald einen ruhigen Gleichmuth,

bald Frohsinn, bald Mißmuth zeigen, je nachdem die eine oder andere Seite seiner Psyche berührt wird. Allerdings aber pflegt in den meisten Menschen, infolge ihrer besonderen Entwickelungsverhältnisse, ein gewisser Gemüthston vorzuherrschen.

Da das Gemüth affectiver Natur ist, so bildet es eine beständige Basis der Gefühle. Derartige Seelenacte entstehen immer, wenn entweder verschiedenartige Stimmungen nebeneinander ins Bewußtsein treten, oder zu einer Stimmung ein von ihr abweichender Eindruck hinzukommt. Je nach dem subjectiven Zustande, welcher sich dabei als der unmittelbarste und lebhafteste in den Vordergrund des Bewußtseins drängt, nimmt das Gefühl den Charakter der Lust oder des Schmerzes an. Da im Gefühl stets ein Contrast bemerklich wird: so hat dasselbe ein bestimmteres Gepräge, d. h. mehr Vorstellungscharakter, als die Stimmung.

In den Affecten (Aerger, Zorn u. s. w, Entzücken, Jubel u. s. w). gesellt sich zu sehr lebhaften Gefühlen ein scharf bestimmtes Vorstellen und zugleich eine energische Fortwirkung nach dem Leibe hin, so daß entweder Thaten oder doch mindestens heftige Bewegungen und Stimmäußerungen erfolgen. An den Seelenzuständen endlich, welche wir Furcht und Hoffnung nennen, hat das Gemüth immer einen wesentlichen Antheil; dazu kommt aber ein deutliches Vorstellen und eine bestimmte Abneigung oder ein bestimmter Wunsch.

### §. 51. Bedeutung des Gemüthes, ästhetische Fortbildung desselben.

Diesen Erörterungen zufolge beruht die praktische Bedeutung des Gemüthes, gleichviel ob es isolirt wirkt oder mit Gebilden anderer Art in Verbindung tritt, zunächst darin, daß es den Menschen glücklich oder unglücklich macht. Unser Wol und Wehe liegt ja doch in unseren Empfindungen und den aus ihnen erwachsenen Stimmungen, gleichviel, wodurch diese Empfindungen und Stimmungen hervorgerufen sein mögen. Während die Neigungen des Menschen entweder „gut" oder „böse", seine Begriffe entweder „wahr" oder „falsch" sind, ist sein Gemüth entweder „heiter" oder „betrübt". Mit anderen Worten: das Gemüth an und für sich hat weder einen intellectuellen, noch einen moralischen

Werth oder Unwerth; es ist in diesen Beziehungen indifferent und nur mit unserer Glückseligkeit direct verkettet.

Da aber fremdes Wol und fremdes Wehe nur derjenige mit empfinden kann, welcher selbst Freude und Leid erfahren hat: so ist das Gemüth, in diesem Sinne auch „Herz" genannt, die Bedingung aller Sympathie (Theilnahme); und wenn dasselbe auch an sich noch nichts Verdienstliches ist, so bricht es doch den geselligen Tugenden die Bahn. Mitleid und Mitfreude, Freundschaft und Liebe, Familien-, Gemeinde- und Staatsleben, Kunst und Religion haben eine Hauptstütze im Gemüthe: es knüpft den Menschen an den Menschen, an Natur, Sitte, Heimat und läßt ihn eine geistige Welt jenseits der sinnlichen ahnen. Ohne dasselbe würde der beste Theil der menschlichen Cultur bald in Trümmer fallen.

Doch die sittliche und die religiöse Bedeutung des Gemüthes wird uns näher treten, wenn wir die sittliche und die religiöse Erziehung ins Auge fassen. Hier interessirt uns vor Allem das Verhältniß des Gemüthes zum Aesthetischen.

Das Schöne und Erhabene in der Natur und in Kunstwerken wird nur dann erfaßt, wenn zu den sinnlichen Wahrnehmungen der ästhetischen Objecte unsere Gemüthsstimmungen hinzutreten. Wir müssen den Dingen eine Seele leihen, ihnen unser eigenes Gemüth unterlegen. Dabei behalten natürlich die Stimmungen ihren Empfindungscharakter, aber sie werden schärfer ausgeprägt und mit bestimmten Vorstellungen verflochten: die ästhetische Auffassung ist affectives Vorstellen; sie ist Empfindung und Vorstellung zugleich, empfindendes Vorstellen und vorstellendes Empfinden. Ganz dieselbe Verflechtung des Gemüthes mit dem Gedanken liegt auch im ästhetischen Schaffen. Der producirende Künstler legt seine Stimmung und seinen Geist in Töne, Worte, Marmor u. s. w., und nur sofern er dies thut, ist er Künstler und schafft er Kunstwerke. Wer das Liebliche und Gewaltige, das Komische und Tragische u. s. w. objectiv auffassen oder darstellen will, dem muß es zuvor in der eigenen Seele kund geworden sein. Ohne Gemüth kein ästhetischer Geschmack und keine ästhetische Kunst. Denn obwol die ästhetische Natur und die ästhetische Kunst keineswegs blos reine Empfindungszustände, sondern auch Ideen und Charaktereigenschaften, überhaupt geistige

Mächte zur sinnlichen Erscheinung bringen: so liegt doch ihre Eigenthümlichkeit und ihre Wirkung stets darin, daß sie die Stimmungen des Gemüthes wecken und dadurch den Menschen in sympathische Regungen versetzen. Aesthetische Gegenstände haben an sich keinen anderen Zweck, als Lust und Leid in des Menschen Brust zu wecken.

§. 52. Nothwendige Grenzen der Gemüthsbildung.

Wenden wir uns von diesen psychologischen Erörterungen zur pädagogischen Betrachtung des Gemüthes, so haben wir vor Allem festzuhalten, daß dasselbe in keiner Weise den Verstand und den Willen zu ersetzen vermag, ja daß eine übermäßige Ausdehnung der Gemüthsbildung sogar höchst nachtheilig wirken muß. Wie der Leib nicht gesund und kräftig genannt werden kann, wenn er ein sehr reizbares Nervensystem neben einem schwachen Knochen- und Muskelsystem hat: so befindet sich auch die Seele nicht in normalem Zustande, wenn sie mehr von weichen Stimmungen, als von vernünftigen Gedanken und thatkräftigen Strebungen erfüllt ist. Das Gemüth als solches empfindet nur; aber es erkennt nicht und will nicht. Es ist weder klar, noch standhaft. Ruhige, unbefangene und allseitige Erwägung der Umstände ist ihm nicht eigen: beharrliche Wirksamkeit im Dienste bestimmter Lebenszwecke, energische Widerstandskraft gegen Hindernisse und Verlockungen entspringt nicht aus ihm. Die objective Welt erscheint ihm nur in einem gewissen Halbdunkel; es ist sich oft selbst ein Räthsel, und durch die ihm eigene Bestimmbarkeit und Hingebung wird es zu einer unberechenbaren Größe. Auf einen bloßen Gemüthsmenschen kann man sich nicht verlassen; denn man weiß nicht, wie er unter gewissen Umständen urtheilen und handeln werde. Personen, welche durch Unglücksschilderungen und erbauliche Predigten leicht zu Thränen gerührt werden, oder den Glanz des Schönen, Wahren und Guten voller Entzücken bejubeln, sind keineswegs vorzugsweise die besten Menschen. Sie schwelgen einige Zeit in ihren Stimmungen, lassen schöne Worte hören, versteigen sich wol auch zu löblichen Vorsätzen und, wenn die Gelegenheit günstig ist, zu irgend einer momentanen Unternehmung; haben sie aber aus-

geschwelgt, so rühren sie weder Hand noch Fuß und lassen alles beim Alten.

Zum Gemüth muß also nothwendigerweise die Einsicht und der Wille hinzukommen, wenn die Seele zur Harmonie gelangen und in Harmonie bleiben soll. Durch nichts wird diese Harmonie mehr gestört, als durch das wechselvolle Spiel der Gemüthsbewegungen. Demnach wäre es ein grober pädagogischer Mißgriff, wollte man im Hause oder in der Schule die Verstandes- und die Charakterbildung gegen die Gemüthsbildung zurücksetzen.

Aber, könnte man einwenden, wenn auch das Gemüth den Menschen weder verständig und weise, noch thatkräftig und praktisch macht, so macht es ihn doch glücklich; und für das Lebensglück des Zöglings nach Möglichkeit zu sorgen, ist ja auch eine Aufgabe der Erziehung.

Diese Aufgabe nun müssen wir allerdings als eine begründete anerkennen; aber sie wird nicht dadurch gelöst, daß man den Zögling möglichst gemüthlich macht. Denn das Gemüth kann den Menschen ebenso unglücklich als glücklich machen, und es möchte sich schwer nachweisen lassen, daß dasselbe in Summa mehr Wol als Wehe über die Menschheit verbreite; in jedem einzelnen Falle kommt es darauf an, welche Stimmung und welche Intensität das Gemüth hat. Leichtsinn, Launenhaftigkeit, Trübsinn, Eigensinn, Trotz, starres Brüten über Grillen, krankhaftes Heimweh, sentimentaler Weltschmerz: das sind auch Zustände des Gemüthes, die aber sicherlich dem Menschen nicht zum Frieden dienen. Sie trüben den Blick in die Welt, führen zu falschen Urtheilen, lähmen den Willen, oder reißen ihn zu thörichten Handlungen fort, deren schmerzliche Folgen in der Regel nur zu bald eintreten. Selbst wenn das Gemüth heiterer Natur ist, gereicht es dem Menschen keineswegs unbedingt zum Glücke. Es gibt ein gemüthliches Plaudern, Spielen, Zechen, Schlendern, Faulenzen und geschäftiges Müßiggehen, bei welchem die ernstesten Pflichten vergessen, die Würde und das Lebensglück des Menschen untergraben werden, ein gemüthliches Dulden und Gehenlassen, bei welchem die Wolfahrt Einzelner und ganzer Staaten geschädigt wird. Menschen mit übermäßiger Gemüthlichkeit versäumen nicht selten zu

ihrem eigenen Schaden die wichtigsten Angelegenheiten, weil es ihnen an Klarheit des Verstandes und an Consequenz des Willens gebricht. Das Gemüth mag eben nicht streiten und kämpfen; es läßt den Dingen ihren Lauf, spielt dem Welttheater gegenüber den Zuschauer, nimmt hin und duldet, was ihm geboten wird, reagirt höchstens durch Anmerkungen, Murren und Jauchzen.

Wenn sich nun auch unter günstigen Verhältnissen bei einem stillvergnügten Gemüthe recht leidlich leben läßt, so kann ein Gemüth von übermäßiger Erregbarkeit in keinem Falle glücklich machen. Denn ist es von trüber Färbung, so offenbart es sich in häufigen Unlustgefühlen und Unlustaffecten direct als ein Unglück; ist es freudig gestimmt, so jubelt es momentan in Lustgefühlen und Lustaffecten auf, um hernach die Prosa des Lebens, welche ja einmal das gewöhnliche Loos des Menschen ist, nur in einem um so schneidenderen Contraste zu empfinden. Allerlei Illusionen und Fehlgriffe führen überdies zu Enttäuschungen und Seelenqual. Das Leben ist reich an Persönlichkeiten, welche selbst mit den edelsten Absichten Schiffbruch leiden, weil ihr stets wogendes Gemüth sie an Klippen oder auf Sandbänke schleudert. Dem Pädagogen stellt sich in Pestalozzi eines der wehmüthigsten Bilder dieser Art dar. Daß seine persönlichen Unternehmungen meist einen so mißlichen Verlauf hatten, sein großes Herz von so vielem Leid heimgesucht wurde und sein äußeres Glück in Trümmer ging, daran war vorzugsweise das Uebermaß seines Gemüthes schuld. Wären nicht Männer von ruhigem Verstande und praktischem Tacte an seine Seite und in seine Fußtapfen getreten, so würde die Aussaat seiner reformatorischen Ideen nur dürftige Früchte getragen haben.

Hiernach darf die Erziehung dem Gemüthsleben des Kindes nicht um jeden Preis und in jeder Ausdehnung, sondern nur in einem heilsamen Maße Vorschub leisten.

### §. 53. Aufgabe der Gemüthsbildung.

Dieses Maß wird bestimmt durch die im Obigen dargestellten Lichtseiten des Gemüthes, welche trotz der unverkennbaren Schattenseiten desselben nicht übersehen werden dürfen. Uebrigens müssen

wir ja unzweifelhaft die gemüthliche Entwickelung schon darum für eine eben so berechtigte und der menschlichen Natur entsprechende betrachten, wie die intellectuelle und die moralische, weil sie ebenfalls aus den allgemein menschlichen Anlagen und Lebensverhältnissen mit unvermeidlicher Nothwendigkeit hervorgeht. Ihre Quellen verstopfen zu wollen, würde ebenso thöricht, als vergeblich sein; es gilt nur ihren Lauf zu reguliren.

Hierbei kommt es nach allem Obigen darauf an, dem Gemüthe eine vorwiegend heitere Stimmung zu geben, doch so, daß es einen maßvollen, still zufriedenen Charakter annimmt, nicht aber in haltungslosen Leichtsinn und unbesonnene Lustigkeit ausartet; die günstigste Gemüthsverfassung besteht in einer Mischung von Frohsinn und Gleichmuth. Trübe Stimmungen können und sollen zwar keineswegs verhindert werden; aber sie dürfen nicht zu einer so großen Ausdehnung, Stärke und Beharrlichkeit gelangen, daß sie in Gemüthsverbitterung ausarten. Diese Beschränkung ist nicht nur für das Lebensglück, sondern auch für die moralische Haltung des Menschen nothwendig. Nur ein heiteres Gemüth ist zum Guten bereit; Verbitterung dagegen ist eine Grundwurzel aller Bosheit (vgl. §. 68).

Um das Gemüth zu einer umfassenden Theilnahme an den Leiden und Freuden der Mitmenschen zu befähigen, ist allerdings eine gewisse Vielseitigkeit desselben erforderlich; doch wird hierdurch keineswegs die Aufhebung der soeben gezogenen Grenzen motivirt. Denn damit fremde Lust und fremder Schmerz, wie sie uns in Mienen und Geberden, in Stimme und Sprache, im lachenden Antlitz und im weinenden Auge, in wirklichen Lebensbildern und in treuen Schilderungen entgegentreten, uns sympathisch berühren, ist ja doch keineswegs erforderlich, daß unser Mitempfinden die ganz gleiche Intensität annehme, oder daß wir schon einmal die ganz gleichen Eindrücke erfahren haben; sondern es ist nur erforlich, daß Stimmungen in uns liegen und wach werden, welche denselben Ton haben, wie die Empfindungen unserer Mitmenschen. Lust und Schmerz haben tausend Quellen und tausend Grade, aber alle Lust ist Lust und aller Schmerz ist Schmerz. Sobald also der Mensch die Hauptgattungen der Gemüthsstimmungen in sich gebildet und deren Aeußerungsweisen an sich selbst wahrge-

nommen hat, ist er im Stande, sich in fremde Lebenszustände zu versetzen, indem dann die Kundgebungen dieser Zustände in seinem Inneren ein Echo finden.

Was nun die Mittel zu einer heilsamen Gemüthsbildung betrifft, so sei zuvörderst bemerkt, daß ein klarer und fester Vorstellungskreis sehr geeignet ist, die Gemüthsstimmungen zu mäßigen und von heftigen Ausbrüchen abzuhalten. Dominirt ein solcher in der Seele, so wird es derselben leicht, von subjectiven Erregungen zu objectiven Ueberlegungen, zum unbefangenen Denken überzugehen und ihrer krankhaften Stimmung Herr zu werden. Indem so das Denken und Erkennen den Gleichmuth begünstigt, erfüllt es zugleich die Seele mit jener edlen Freude, welche uns „aus der Wahrheit Feuerspiegel" entgegenlacht. Sonach äußert die intellectuelle Erziehung überhaupt und ein guter Unterricht insbesondere einen höchst wolthätigen Einfluß auf das Gemüth und zwar schon vermöge des subjectiven Zustandes, welcher durch die Entwickelung der Geisteskräfte herbeigeführt wird.

Einen ähnlichen Einfluß üben die Willenskräfte. Der feste sittliche Charakter verweilt nicht lange in weichlichen Empfindungszuständen, sondern er setzt seine subjectiven Erregungen in Entschlüsse und Thaten um.

Indem wir von diesen Gesichtspunkten aus auf unsere obigen Auseinandersetzungen über die Geistesbildung und auf die nachfolgenden über die Charakterbildung verweisen, beschränken wir unsere gegenwärtigen Betrachtungen auf diejenigen Verhältnisse, welche mit der Gemüthsbildung wesentlich und direct zusammenhängen.

### §. 54. Natürliche Anfänge der Gemüthsbildung: Gesundheit und Beschäftigung im Verhältniß zur Gemüthsbildung.

Im Ganzen hat die Erziehungskunst auf die Gemüthsbildung einen geringeren Einfluß, als auf die Verstandes- und Charakterbildung. Das Empfindungsleben ist von Natur so flüssig, von so verschiedenartigen Eindrücken abhängig und mit der gesammten menschlichen Entwickelung so unlöslich verknüpft, daß sich in die Regelung desselben nicht leicht ein klarer und fester Plan bringen läßt, während für das Begreifen und Denken, für das

Wollen und Handeln sehr bestimmte Normen vorliegen und dem Zögling durch sehr bestimmte Erziehungsmittel nahe gebracht werden können. Das Gemüth ist weit weniger ein Product der Kunst und Berechnung, als der Natur und des Schicksals; dem ungeübten Blick bleibt die Entwickelung desselben fast ganz verborgen, weil es auch ohne absichtliches Zuthun, mehr gelegentlich, scheinbar zufällig entsteht und häufig eine ungeahnte Gestalt annimmt. Gerade deshalb aber bedarf es hier der sorgfältigsten Umsicht.

Die Entwickelung des Gemüthes beginnt sehr frühzeitig. Denn es entsteht ja aus Empfindungen, und Empfindungen sind die ersten Aeußerungen des Seelenlebens. Subjective Zustände treten ein, bevor noch irgend eine Ahnung der objectiven Welt vorhanden ist; selbst die Neigungen können erst nach den Empfindungen entstehen, da sie aus ihnen entspringen.

Sobald das Kind ins Leben tritt, dringen die verschiedenartigsten Reize auf dasselbe ein. Es stellt noch nicht vor, will auch noch nicht; aber es empfindet. Und das Empfinden begleitet den Menschen ununterbrochen durch sein ganzes Leben. Alle Sinne beginnen mit demselben ihre Thätigkeit. Sie sind die Thore, durch welche als erste Gäste Lust und Schmerz in die Seele des Menschenkindes einziehen. Neben diesen Affectionen durch äußere Reize gibt sich auch der innere Lebenszustand des Leibes fortwährend kund und bewirkt eine behagliche oder verdrießliche Stimmung.

Alle diese Affectionen wirken in verschiedenen Richtungen und Graden erregend und bewegend auf den Leib fort, so daß derselbe dem inneren Lebenszustande einen Ausdruck verleiht. Dieser Ausdruck ist anfänglich ebenso flüchtig und unbestimmt, wie das ihm zu Grunde liegende Innere. Er wird beständiger und bestimmter, wenn sich aus dem wechselvollen Spiele der Empfindungen allmälig festere Stimmungen emporarbeiten. Schon im zweiten Lebensmonate erheitert ein Lächeln die Mienen des Kindes, und im dritten entquellen Thränen seinem Auge. Die Physiognomie erhält erst nach Jahren ein schärferes Gepräge.

Allbekannt ist der mächtige Einfluß, den auf die heitere oder traurige Gemüthsstimmung des Menschen sein physischer Zustand ausübt. Gesundheit macht fröhlich, Krankheit betrübt. Wenn

dieses Verhältniß selbst im Erwachsenen sich geltend macht, wie viel mehr muß es im Kinde herrschen! Das Kind hat ja noch keine klare Gedankenwelt, keine geregelte Berufsthätigkeit, keinen weiten Vorblick in die Zukunft, keine sicheren sittlichen und religiösen Ueberzeugungen; es fehlen ihm also die festen Punkte, wo es Anker werfen und Halt finden könnte gegen die Wogen der Empfindungen. Das kindliche Gemüth wird vom Gegenwärtigen und Nahen beherrscht. Hieraus folgt, wie äußerst wichtig auch für die Gemüthsbildung die leibliche Erziehung ist. Kraft und Gesundheit erzeugen Frohsinn, schließen eine übermäßige Reizbarkeit aus und mäßigen die Wirkung schmerzhafter Eindrücke. Es ist sehr schwer, ein Kind, das von längerem Siechthum oder von vielen Krankheiten heimgesucht wird, vor Gemüthsverstimmung zu behüten; ja es gesellen sich zu derselben fast unvermeidlich noch allerlei Unarten und üble Neigungen. Kein Theil des Seelenlebens ist mit dem Leibesleben so eng verflochten, als das Gemüthsleben. Was der physischen Wolfahrt zuträglich ist, erheitert auch die Stimmung, und was dem Körper schadet, schadet auch dem Gemüthe. Um so sorgfältiger ist also auch im Interesse der Gemüthsbildung die leibliche Erziehung zu leiten, und wir müssen daher auch hier ausdrücklich auf den derselben gewidmeten Abschnitt zurückweisen.

Alle Kräfte des gesunden Organismus streben zur Bethätigung auf und gewinnen in angemessener Bethätigung eine innere Befriedigung, d. h. die Empfindung wahren Wolseins; zu viel Ruhe versetzt sie in dumpfe und mißmuthige Erschlaffung, Mangel an Gelegenheit zur Bethätigung oder Verhinderung der Bethätigung versetzt sie in den ruhelosen Zustand der Langeweile, aus dem, je nach Umständen, unnütze Anschläge oder mürrische Stimmungen entspringen. Müßiggang ist nicht blos ein Anfang des Lasters, sondern auch ein Anfang der übeln Laune. Daher ist die Sorge für eine angemessene Beschäftigung der Kinder eine äußerst wichtige, freilich auch nicht leichte Aufgabe der Erziehung. Die Muskel-, Sinnes- und Geisteskräfte sollen zwar nicht überspannt, aber ihr Aufstreben soll doch befriedigt werden. Wie dies durch Bewegung, Spiel, Arbeit, Unterricht u. s. w. zu geschehen habe, wie viel dabei auf das rechte Maß und auf Abwechselung an-

komme, darüber bedarf es an dieser Stelle nicht noch besonderer Ausführungen. Und daß die Erzieher die hier vorliegende höchst wichtige Pflicht nicht vergessen, dafür sorgen die Kinder selbst. Denn sobald sie sich langweilen, treiben sie Unfug, oder fangen an, ihren Unmuth laut werden zu lassen, oder bitten um Beschäftigung und versteigen sich schließlich zu einem geradezu unerträglichen Benehmen. Diese Aeußerungen des Unbehagens lassen sich zwar durch Gewaltmittel unterdrücken, kommen auch allmälig zum Schweigen, wenn Niemand sich mit dem Kinde beschäftigen mag oder kann: allein dafür ist auch viel, sehr viel verloren, wenn der fröhliche Thätigkeitstrieb des Kindes erloschen ist. Ihn zu pflegen ist ein Hauptzweck des Kindergartens.

Wie nothwendig und doch wie schwierig es ist, kranke Kinder angemessen zu unterhalten oder zu beschäftigen, weiß jeder Erzieher — eine neue Aufforderung, die Gesundheit des Zöglings mit aller Treue zu überwachen, bei unvermeidlichen Krankheiten aber ihm die vollste Liebe angedeihen zu lassen.

Mit der Sorge für zweckmäßige Beschäftigung hängt die Gewöhnung an eine praktische Lebensrichtung eng zusammen. Ein Kind, welches gedanken- und ordnungsloses Thun verschmäht und bei seinen kleinen Geschäften stets mit Interesse und Ueberlegung verfährt, wird auch seinen allmälig ernster werdenden Zielen mit Stetigkeit und Consequenz nachstreben und zu rechter Zeit sich einen Lebensberuf wählen, dem es gewachsen ist, und in welchem es sich als ein nützliches Glied der bürgerlichen Gesellschaft erweisen kann. Der Mensch schöpft aber einen Theil seiner Zufriedenheit aus der Wahrnehmung, daß sein Handeln zu erfreulichen Zielen führe, und aus dem edlen Selbstgefühl, welches ihm sagt, daß er etwas tauge und der Welt etwas nütze.

### §. 55. Specielle Regelung der Gemüthsbildung.

Dem Menschen ist aber nicht blos das Wirken nach außen, sondern auch das Empfangen von außen Bedürfniß. Die Verhältnisse, in welchen dieses Bedürfniß befriedigt wird, und in welchen überhaupt die Außenwelt auf das Kind einwirkt, stehen mit der Gemüthsbildung desselben in der engsten Beziehung. Das normale Verhältniß ist immer das Gleichgewicht zwischen dem Aeußeren

und Inneren, vermöge dessen alle Systeme des Organismus, von den vegetativen bis hinauf zu den edelsten Sinnen, ihrem Bedürfniß entsprechend befriedigt werden, also ebensowol dem Mangel und Ungenügen, als dem Uebermaß und der Ueberwältigung überhoben sind. Ein Kind, das frühzeitig und anhaltend den Druck der Armuth und Noth zu empfinden hat, wird ein freudloses Gemüth erhalten und sich auch im späteren Leben nur schwer und nur unter entschieden günstigeren Verhältnissen aus seiner Niedergeschlagenheit erheben können. Ein Kind dagegen, dem Alles in Fülle und Ueberfluß zu Gebote steht, wird sich leicht in übermäßige Sorglosigkeit, in anspruchsvolles Wesen, in egoistische Selbstbeschränktheit und blasirte Sattheit hineinleben, sich daher nur schwer einen wahren Seelenfrieden und ein innig theilnehmendes Herz erwerben. Auch im Interesse der Gemüthsbildung also muß man darauf sehen, daß das Kind nicht vor der Zeit alt werde, sondern sein kindliches Wesen bis zum Eintritt der natürlichen Reife bewahre. Nichts ziemt einem Kinde mehr als Frohsinn und Bescheidenheit. Die erstere Eigenschaft wird einerseits durch das frische und energische Aufstreben aller in der Entwickelung begriffenen Kräfte, anderseits durch die Freiheit von den Sorgen des Lebens begründet; die andere dadurch, daß ein unverdorbenes Kind sehr viele Bedürfnisse der Erwachsenen noch nicht kennt. Durch frühzeitige Gewöhnung an dieselben kann es nur unglücklich werden. Während es nun eine heilige Pflicht des Erziehers ist, den Lebensmorgen des Kindes, der ja seinen Schein auf alle nachfolgenden Jahre wirft, möglichst heiter zu gestalten, darf er doch nicht meinen, dieser Pflicht durch blinde Liebe, durch stets dienstfertige Rücksicht und weichherzige Nachsicht genügen zu können. Durch Uebersättigung mit allerlei Annehmlichkeiten, durch Aufdrängung von Bedürfnissen, durch Verleitung zur Genuß-, Putz- und Ehrsucht, durch Darbietung von Kunstgenüssen u. s. w. vertreibt man die harmlosen Freuden der Kindheit, um zugleich im voraus einen Raub an den Freuden des späteren Lebens zu begehen.

Während ferner tiefgehende und bleibende Gemüthstrübungen nach Möglichkeit ferngehalten werden müssen, kann und soll man doch dem Zöglinge keineswegs jede Unannehmlichkeit ersparen. Auf der einen Seite verhüte man, soweit es thunlich ist, alle heftigen

Schmerzreizungen, alles Einschüchtern und Erschrecken, alles Furchtsammachen durch falsche Darstellung natürlicher Dinge und Ereignisse oder durch unheimliche Phantasiegestalten, alles quälerische Necken, jede Aufstachelung zu heftigen Unlustaffecten, alles Reizen zu Zorn und Aerger; demgemäß suche man auch stark aufregende Strafen durch Verhütung von Vergehungen und Fehlern überflüssig zu machen und vermeide jene peinlichen Scenen, in denen sich Scheltworte und Klaggeschrei mischen. In allen Fällen aber sorge man dafür, daß das Kind sich nicht in ein trotziges und störrisches Wesen hineinlebe, und daß ihm nicht Reizbarkeit oder dumpfe Verstimmung zur Eigenschaft werde. Man darf daher trübe Empfindungen nicht lange andauern lassen, sondern muß das Kind von denselben mit leiser Vorsicht ablenken, indem man seine Aufmerksamkeit auf irgend einen anziehenden Gegenstand, oder auf eine passende Beschäftigung richtet. Auf der anderen Seite aber soll das Kind allmälig auch zum Dulden und Ertragen der Leiden des Lebens gewöhnt werden, damit es sich eine den realen Verhältnissen entsprechende Weltauffassung aneigne, den Leichtsinn ablege, sich an ein vorsichtiges und ausdauerndes Handeln gewöhne und zur Theilnahme an fremden Leiden fähig werde. An Gelegenheiten zu solcher Vorübung für das Leben fehlt es auch in der Kinderstube nicht; denn allerlei kleine Leiden dringen unaufhaltsam in dieselbe ein, und es kommt nur darauf an, die Wirkung derselben zu regeln.

Hierbei muß man zugleich vorbeugen, damit nicht die im Kinde entstehenden Gemüthsstimmungen sich mit so überwiegender Beziehung auf die eigene Person ausbilden, daß sie zur Selbstbeschränktheit (zum Egoismus, zur Selbstsucht) führen. Das Unglück vieler Menschen besteht darin, daß sie sich als die Centralsonne betrachten, um welche sich die ganze menschliche Gesellschaft drehen soll. Diese Selbstbespiegelung und Selbstsucht findet sich nun in der wirklichen Welt vielfach nicht befriedigt, stets gekränkt, zurückgesetzt, verfolgt und mit Undank belohnt. Die bösen Geister des Hasses, des Neides, der Eifersucht, der Menschenverachtung ziehen ein in das engherzige Gemüth und machen das Leben zur Pein. Man wache also, daß nicht diese Quälgeister sich ein Pförtchen zum kindlichen Herzen öffnen. Daher vermeide man

alle Verzärtelung, alle übermäßige Rücksicht, alle parteiliche Bevorzugung, Auszeichnung, Belobung und Belohnung, aber auch alle Härte, Lieblosigkeit, Zurücksetzung und Mißhandlung; man entwickele die Geselligkeit, die wolwollende Theilnahme, den Anschluß an gemeinsame Beschäftigung, gebe Gelegenheit und Veranlassung zur Mitfreude und zum Mitleid, zum Mittheilen und Helfen. Durch dies Alles werden die Gemüthsstimmungen vor starrer Fixirung an den eigenen Interessen verhindert, dagegen mit dem Wole und den Bestrebungen Anderer in sympathische Beziehung gesetzt. Ein edles und theilnehmendes Herz ist aber eine Quelle der schönsten Freuden.

Daß endlich durch innige Frömmigkeit, durch freudige Erhebung zu Gott, durch festen Glauben an die Ewigkeit alles Wahren, Schönen und Guten das Gemüth des Menschen die Drangsale des Lebens überwindet und zum Frieden kommt, darauf sei hier nur hingewiesen.

Aus allen bisherigen Betrachtungen ergibt sich, wie eng die gemüthliche Erziehung mit der physischen, intellectuellen, moralischen und religiösen zusammenhängt. Denn da alle menschlichen Kräfte in und mit ihrer Entfaltung in affective Zustände (Stimmungen) versetzt werden, so hat die gesammte menschliche Entwickelung auch eine gemüthliche Seite und alle Erziehung einen Zusammenhang mit der Gemüthsbildung. Indem wir deshalb wiederholt auf die obigen und die nachfolgenden Abschnitte verweisen, möge hier nur noch der ästhetischen Erziehung eine kurze Betrachtung gewidmet sein.

### §. 56. Aesthetische Erziehung.

Da zu jeder ästhetischen Auffassung und Production Gemüthsstimmungen erforderlich sind, welche bei ersterer in Natur- oder Kunstgegenstände hineingelegt, bei letzterer durch hörbare oder sichtbare Medien dargestellt werden: so bildet das Gemüth die Basis und nothwendige Voraussetzung aller ästhetischen Bethätigung. Zwar kann jenes ohne diese, nicht aber diese ohne jenes bestehen. Das Gemüth kann sich subjectiv abschließen, also bei seiner primitiven Form des persönlichen Leides und der persönlichen Freude stehen bleiben; einen ästhetischen Charakter

nimmt es erst dann an, wenn es sich objectivirt, d. h. wenn es aus der inneren Persönlichkeit in die Erscheinungswelt verlegt wird. Dies setzt offenbar voraus, daß der Mensch seiner Stimmungen in gewissem Maße Herr werde, sie aus sich in die Ferne rücke und zu einem Gegenstande der Betrachtung mache. In wie weit sich die Gemüthsstimmungen entweder individuell fixiren oder in sympathischen Regungen ausleben, in so weit können sie in ästhetische Entwickelungen nicht eingehen.

Demnach ist die ästhetische Bildung insofern von Werth, als sie den Menschen über die Schranken der subjectiven Gebundenheit und Befangenheit in eine objective Sphäre und damit in einen freieren und reineren Zustand versetzt; Lust und Schmerz werden gemäßigt und veredelt, das entfesselte Spiel der Phantasie erweitert den Blick und führt uns über die verwirrende Alltäglichkeit hinaus in die lichte Welt der Ideale. Wenn nun auch das Schöne zunächst keinen sittlichen Zweck, sondern seinen Abschluß in sich selbst hat, so bereitet es doch dem Guten einen empfänglichen Boden, und mit der treuen Hingabe an jenes kommen alle unreinen Neigungen zum Schweigen. Würde freilich die ästhetische Entwickelung zu einem solchen Umfange und Grade gesteigert, daß in ihr alle Regungen des Gemüthes aufgingen: so wäre sie entschieden als ein Uebel zu betrachten, indem sie das sittliche Leben beeinträchtigen, den Blick von der realen Welt abziehen und das Herz den Regungen menschenfreundlicher Theilnahme verschließen würde.

Hiernach ist es pädagogisch richtig, der ästhetischen Entwickelung freien Lauf zu lassen und förderlich zu sein, so weit dieselbe naturgemäß eintritt und mit dem gesammten Leben des werdenden Menschen in Harmonie steht; es wäre aber fehlerhaft, das Kind voreilig und geflissentlich zu einem Schöngeist machen zu wollen.

Wird nur vor Allem das Vegetations- und niedere Sinnesleben in Schranken gehalten, das höhere Sinnesleben angemessen gefördert, der Sinn für Reinlichkeit, Ordnung, Anständigkeit und Schamhaftigkeit gebildet, so wird das Kind keinen Geschmack am Gemeinen und Häßlichen gewinnen, sondern seine Seele dem Edlen und Schönen öffnen. Sehr bald ahnt es in anderen Wesen ein Leben, das dem seinen verwandt ist. Schon bevor es sprechen

lernt, versteht es den Ton der Rede; sympathisch lauscht es der ihm gewidmeten Zusprache, und wo ihm Freude oder Leid entgegentritt, wird es leicht zur Theilnahme gestimmt. Wie unter den Künsten die durch's Gehör wirkenden, die redenden, also Rhetorik, Poesie und Musik, besonders der Gesang, unzweifelhaft die gemüthvollsten und eindringendsten sind, so wirkt schon auf das Kind nichts wolthätiger, als ein sanftes Wort oder ein gemüthliches Liedchen. Eben weil das Gemüth sich am innigsten in der menschlichen Stimme ausprägt, wird es auch wiederum durch die menschliche Stimme am unmittelbarsten berührt; es macht daher einen großen Unterschied, ob die Personen, welche die Umgebung des Kindes bilden, eine wollautende und herzliche Sprache führen, oder eine rohe und kalte.

Ueberhaupt sind immer die unmittelbarsten und frischesten Eindrücke auch die empfindungsreichsten, und deshalb ist das gesammte Familienleben mit seiner Ordnung und seinem Geiste, mit seinen nahen Beziehungen, seiner Gemeinsamkeit in Leid und Freude, seinen Sorgen, Feierstunden und Festen die natürliche Geburtsstätte des Gemüthslebens; und wie es dem Kinde die erste Grundstimmung verleiht, so bietet es ihm auch die erste Gelegenheit, aus sich heraus zu gehen und seinen Zustand in verwandten Wesen wiederzufinden.

Sehr bald beginnt dann auch das Kind, allerlei andere Gegenstände gemüthlich aufzufassen und ihnen sein eigenes Leben einzuhauchen. Puppen, plastische Nachbildungen von Menschen und Thieren, Bilder, Geräthe, Bauklötzchen, kurz Alles, was das Kind zum Gegenstande der Betrachtung und des Spieles macht, erhält Leben, Seele, Gemüth, Charakter. Dem Kinde ist nichts todt, sondern alles beseelt; die Poesie geht ihm eher auf, als die Prosa. Man lasse es gewähren; möge es träumen, sich freuen und betrüben mit seinen Traumgestalten! Nachhelfen ist nicht nöthig, auch nicht heilsam. Kunstgegenstände und Naturschönheiten, die dem Fassungsvermögen des Kindes noch zu hoch liegen, weil es nicht Seele genug hat, sie zu beleben, lasse man außer dem Spiele. Man kann dem Kinde keine Gefühle aufreden, keinen Geschmack andociren; wo man es dennoch versucht, da nimmt man dem kindlichen Gemüthe seine Ursprünglichkeit, Naivetät und Hei-

terkeit: man verfälscht es, erzeugt Affectation, leeres Geschwätz und naseweises Urtheil.

§. 57. Die Schule im Verhältniß zur Gemüthsbildung und ästhetischen Erziehung.

Auch der planmäßige Unterricht (die Schule) soll keineswegs darauf ausgehen, die gemüthliche und ästhetische Bildung des Kindes über das natürliche Maß hinaus zu steigern. Man gebe sich nicht der Illusion hin, als ob der Jugend ein Dienst geleistet werde, wenn man die Schule zu einem gemüthlichen Plauderstübchen und den Unterricht zu einer ästhetischen Schönrednerei macht. Die Lehr- und Lernthätigkeit soll nicht ein Spiel, sondern eine ernste Arbeit sein. Dies ist eine nothwendige Bedingung, wenn man durch den Unterricht dem Gemüthe des Kindes eine feste Haltung und zugleich eine freudige Stimmung einprägen will.

Dabei sollen die übrigen der Schule für die Gemüthsbildung zu Gebote stehenden Factoren keineswegs ignorirt werden; aber man vergesse nicht, daß das Gemüth nur durch wirkliche Freude und wirkliches Leid entsteht, folglich auch in der Schule nur so weit gebildet wird, als die Kinder subjectiv afficirt werden. Dies geschieht nun durch den Umgang derselben mit einander, durch die Schulordnung, durch besondere Schulveranstaltungen, durch die Persönlichkeit des Lehrers und durch den Lehrstoff selbst. Der Spielraum des ersten dieser Factoren ist durch die Zwecke der Schule wesentlich beschränkt, so daß die gegenseitigen Beziehungen der Mitschüler, wenigstens in der Schule selbst, nie jene Innigkeit gewinnen können, welche in den durch Familienbande, Freundschaft und Liebe bestimmten Kreisen herrscht. Wirksamer ist es schon, wenn die Schule durch beständige Pünktlichkeit, Gesetzmäßigkeit, Sauberkeit und Anständigkeit eine durchgreifende Zucht ausübt. Hierzu kommen die außergewöhnlichen, aber um so tieferen Eindrücke, welche die Kinder bei besonderen Gelegenheiten: bei der Aufnahme und Entlassung, bei der Prüfung und Censurvertheilung, an Gedenktagen und Schulfesten u. s. w. empfangen. Die äußere und innere Persönlichkeit des Lehrers ferner übt bekanntlich sowol auf die gesammte Haltung der Schüler, als auch auf die Stimmung derselben einen grundlegenden Einfluß aus; in letzterer Be-

ziehung ist namentlich der Lehrgeist und Lehrton (vergl. § 49), sowie das disciplinarische Verfahren von Bedeutung. Der Unterricht selbst endlich soll nicht nur eine fortwährende intellectuelle Steigerung im Kinde hervorrufen, sondern er enthält auch zahlreiche Elemente, welche mit der Gemüths- und Geschmacksbildung in directer Verbindung stehen.

Während nun ein guter Unterricht diese Elemente gar nicht umgehen kann, wird er dieselben auch nicht zu stark in den Vordergrund stellen; noch weniger aber wird er um jeden Preis gemüthlich und ästhetisch sein wollen. Schlichtheit, Natürlichkeit und Klarheit sind immer die größten Schönheiten des Unterrichtes; widerlich aber ist die Verwischung der realen Facta, das Uebergießen derselben mit allerlei Redeschwulst, die geflissentliche Jagd nach dem Seelenvollen, Wunderbaren und Nebelhaften, das beliebige Hineintragen von Gemüths-, Charakter- und Lebenszuständen in natürliche Dinge, also das willkürliche Dichten und Personificiren an Stelle objectiver Betrachtung. Ein solches Verfahren widerstreitet einem der ersten Gesetze der Didaktik, der Wahrheit des Unterrichtes, und die Kinder werden durch dasselbe nur um ihre Zeit und ihren gesunden Menschenverstand gebracht. Ertheilt der Lehrer den Religionsunterricht mit Klarheit, Wärme und Würde, so braucht er sich um geflissentliche Rührung der Kinder nicht noch besonders zu bemühen. Werden in Geschichte, Geographie und Naturkunde lebendige, aber treue Schilderungen und Beschreibungen gegeben, so sind alle subjectiven Zuthaten entbehrlich. Treten die Verhältnisse der Zahlen und Formen mit Klarheit vor die Seele des Kindes, so fühlt es eine edlere Freude, als wenn es mit gemüthlicher Tändelei unterhalten wird. Hält man im Schreib- und Zeichenunterricht auf Sauberkeit und Sorgfalt, so thut man mehr für die Geschmacksbildung, als durch lange Auseinandersetzungen über Schönheit und Kunst. Wird im Singunterricht ohne viel Redens gesungen, was aus des Lebens Lust und Leid entsprungen ist und in jedem unverdorbenen Gemüthe ein treues Echo findet, wird gesungen nicht blos Lernens, sondern auch Singens halber: so werden die Gemüther weit und weich, rein und fröhlich, frei von Mißmuth, persönlicher Befangenheit, rohen Neigungen und boshaften Aufwallungen; der Singunterricht läßt aber kalt, wenn er

über die kindliche Gemüthsverfassung hinausgeht und sich um Dinge dreht, für die das Kind nun einmal noch kein Gefühl hat, oder wenn zu frühzeitig Notensystem und Theorie gelehrt wird. Sollen endlich im Sprachunterrichte die Kinder ihre eigenen Gedanken sowol mündlich als schriftlich genau und wollautend ausdrücken und die in Wort und Schrift dargestellten Gedanken Anderer richtig auffassen lernen, so darf man ihnen weder Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung, noch Poesieen zur Lectüre und Declamation geben, welche über ihrem Verstande und Gefühle liegen. Es ist thöricht, von Kindern Betrachtungen und Herzensergießungen zu verlangen, welche ihrem innersten Wesen noch fremd sind, ja fremd sein sollen, oder mit ihnen Dichtungen zu lesen und ästhetische Reflexionen anzustellen, die nur dem gereiften Alter zugänglich sind. Man kann sich solcher Ueberspannung um so mehr entschlagen, als unsere Nationalliteratur reich ist an Erzeugnissen, welche dem Schulalter angemessen sind, wie ein Blick in gute Lesebücher lehrt.

Nur wenn die Schule sich immer an den Entwickelungsstandpunkt des Kindes anschließt, die Lehrstoffe weise auswählt und einfach behandelt, kann sie einen heilsamen Einfluß auf die Gemüths- und Geschmacksbildung ausüben und die Jugend zugleich vorbereiten zu höheren ästhetischen Entwickelungen und Genüssen.

# Fünfter Abschnitt.

## Moralische Erziehung.

### I. Begründung der sittlichen Weltansicht.

#### §. 58. Natur des Sittlichen.

Wie das Gemüthliche, so entspringt auch das Moralische aus Empfindungen. Letztere können entweder eine vorwiegend subjective oder eine vorwiegend objective Ausprägung erhalten. Im ersten Falle erhält das psychische Leben jene Innerlichkeit, welche wir Stimmung oder Gemüth nennen; im anderen bekommt es eine bewußte Richtung nach außen, d. h. auf die afficirenden Gegenstände, und in Folge dessen werden die Empfindungen zu Werthschätzungen. Die Summe aller Werthschätzungen nun sammt den aus ihnen entspringenden Willensregungen und Handlungen heißt das Moralische oder Praktische.

Wenn wir die Dinge nach ihrem Wesen zu erkennen suchen, so bethätigen wir uns intellectuell; wenn wir uns sympathisch in ihre realen und idealen Lebenszustände versetzen, so sind wir affectiv (gemüthlich oder ästhetisch) gerührt; eine praktische Richtung nimmt unser Seelenleben nur dadurch an, daß wir die Dinge im Verhältniß zu den menschlichen Bedürfnissen auffassen, so daß sie uns zu Gütern und Uebeln werden und als solche unsere Begehrungen und Widerstrebungen, unser Wollen und Handeln bestimmen.

Da nun die mannigfaltigen Bedürfnisse des Menschen, von dem sinnlichsten und niedrigsten bis zu dem geistigsten und höchsten, eine sehr verschiedene Wichtigkeit haben, so müssen wir auch den mannigfaltigen Dingen, welche mit dem Wol und Wehe des Men-

schen ursächlich zusammenhängen, d. h. irgend einem seiner Bedürfnisse dienen oder widerstreiten, sehr verschiedene Werthe beilegen: es gibt kleine und große Güter, kleine und große Uebel. Die Rangordnung derselben ist zunächst von ihrer Qualität, sodann aber auch von ihrer Quantität, ihrer Anwendbarkeit, Ausdehnung und Dauer abhängig.

Der sittliche Werth oder Unwerth einer bestimmten Person beruht nun auf dem Verhältniß, in welches sich dieselbe wissentlich zu den menschlichen Gütern und Uebeln stellt. Es ist unsittlich, ein geringes Gut einem höheren vorzuziehen, oder durch Scheu vor einem kleineren Uebel ein größeres herbeizuführen; es ist sittlich, alle Dinge nach ihrem wahren Werthe zu schätzen und der richtigen Werthschätzung der Dinge gemäß zu leben. In dem letzteren Satze ist die oberste moralische Norm (das höchste Moralprinzip) ausgesprochen, und je nachdem der Wille eines Menschen der wahren Werthschätzung der Dinge entspricht oder widerstreitet, ergeht über ihn eine sittliche Billigung oder Mißbilligung. Es ist Pflicht des Menschen, die Summe der Güter und des durch sie bewirkten Glückes möglichst zu vermehren, die Summe der Uebel und der durch sie bewirkten Leiden möglichst zu vermindern.

Wollte aber hierbei ein Jeder nur im eigenen Interesse handeln (Egoismus), so würde das oberste Moralprincip verletzt werden und an die Stelle desselben die Unsittlichkeit treten. Denn es käme dann eine falsche Werthschätzung zur Geltung. Zwar kann es bei unbefangener Weltansicht nicht zweifelhaft sein, daß einem jeden Individuum seine Kräfte zunächst um seiner selbst willen verliehen sind. Und wenn nur jeder einzelne Mensch in rechter Weise für sich selbst sorgte, so wäre für die ganze Menschheit bestens gesorgt. Allein hierbei ist die Rücksichtnahme des Einen auf den Anderen keineswegs ausgeschlossen, sondern vielmehr geboten. Im Allgemeinen steht ja doch der Mensch dem Menschen wesensgleich und ebenbürtig gegenüber; dieselben Bedürfnisse, dieselben Kräfte, dieselbe Bestimmung, dieselben Rechte hat die Natur Allen verliehen. Schon dieses thatsächliche Verhältniß fordert zur allgemeinen Menschenachtung auf. Wir dürfen uns nicht principiell über unsern Nächsten erheben, um ihn auf eine niedere

Rangstufe hinabzudrücken; denn wir sind seines Gleichen, und er theilt unsere Würde. Auch für ihn gibt es Güter und Uebel, wie für uns; auch er strebt jenen nach und diesen entgegen, wie wir; auch er hat das Recht, seine Kräfte zu entwickeln und zur Geltung zu bringen, wie wir. Nur einem entarteten und gegen die thatsächlichen Weltverhältnisse verblendeten Menschen ist es möglich, sich allein als Person und Zweck, seine Mitmenschen aber blos als Sachen und Mittel zu betrachten; nur ein solcher ist geneigt, den eigenen Vortheil auf fremde Kosten zu erwirken; nur die Engherzigkeit beschränkt sich auf das Interesse der Familie oder Gemeinde; nur bornirte Volksthümelei setzt den Nationalhaß an die Stelle der Humanität.

Wie aber der natürliche Verstand zur allgemeinen Menschenachtung, so treibt das natürliche Gefühl zur allgemeinen Menschenliebe. Jedes unverdorbene Herz empfindet fremdes Glück als eigenes Glück, fremdes Leid als eigenes Leid, und daher ist ihm das Wolthun und Helfen ein Bedürfniß. Ueberdies zeigt sich im Zusammenleben der Menschen, wie vielfach das Wol und Wehe jedes Individuums mit dem Wol und Wehe der Gesellschaft verknüpft ist. Wo aber die persönlichen Interessen mit denen der Gesammtheit in Widerstreit stehen, da ist Entsagung und Aufopferung Pflicht des Individuums; denn das Wol der Gesammtheit ist ein größeres Gut, als das des Einzelnen; das Unheil der Gesammtheit ein größeres Uebel, als das des Einzelnen.

### §. 59. Sittliche Fehler; Pflicht, Gewissen, Tugend, sittliche Freiheit, Charakter.

Die im Obigen kurz dargestellte sittliche Norm kommt in vielen Menschen nur mangelhaft zur Durchbildung. Sie lernen einerseits gewisse Güter, namentlich die höchsten (Wissenschaft und Kunst, Volksaufklärung und allgemeinen Wolstand, vernünftige Freiheit, sichere Rechtsverhältnisse u. s. w.) entweder gar nicht, oder doch nicht nach ihrem vollen Werthe schätzen, anderseits gewisse Uebel, namentlich die größten (Unwissenheit und Wahn, sociale Mißverhältnisse, Störungen des Rechtszustandes, Despotismus u. s. w.) entweder gar nicht oder doch nicht nach ihrer vollen Verderblichkeit beurtheilen. Hier liegt nicht ein positiver Fehler, sondern nur M a n g e l an moralischer Bildung vor, ein Verhältniß, welches

wir im Allgemeinen als sittliche Unvollkommenheit, bei hohen Graden als sittliche Rohheit bezeichnen. Werden dagegen niedere Güter und niedere Uebel überschätzt, höhere Güter und höhere Uebel unterschätzt, so ist falsche Werthschätzung (falsche Weltansicht, sittliche Verkehrtheit, Thorheit) vorhanden. Hierzu gesellt sich leicht eine Verkehrtheit der Strebungen: geringe Güter werden übermäßig begehrt (Laster), geringe Uebel übermäßig verabscheut (Feigheit); natürlich werden dabei die höheren Güter und Uebel vielfach außer Acht gelassen. Dies ist die Unsittlichkeit im engeren Sinne des Wortes (der verderbte Wille). Wendet ferner ein Individuum seiner eigenen Persönlichkeit (seinem Wol und Wehe) eine über die Würdigkeit hinausgehende Aufmerksamkeit und Bethätigung zu, so daß er seinen Mitmenschen die ihnen gebührende Beachtung, Theilnahme und Förderung versagt: so schreiben wir diesem Individuum den Fehler der praktischen Selbstbeschränktheit (des Egoismus) zu. Wird endlich zwar dem Mitmenschen ein lebhaftes Interesse gewidmet, aber so, daß sein Wol mit Schmerz, sein Leid mit Lust betrachtet und demgemäß seinem Wol entgegengewirkt, sein Leid angestrebt wird: so ist die stärkste Abweichung von der sittlichen Norm, ja das Gegentheil derselben vorhanden; dieser Fehler heißt Bosheit (böser Charakter) und zeigt sich als Mißgunst, Neid, Schadenfreude, Grausamkeit u. s. w., mit einem Worte als das Gegentheil der Nächstenliebe.

Die sittliche Norm als objective Richtschnur alles menschlichen Verhaltens heißt Pflicht; ihre Ankündigung in der einzelnen Person als Richtschnur des eigenen Verhaltens heißt Gewissen. Die Uebereinstimmung des persönlichen Empfindens, Wollens und Handelns mit der sittlichen Norm heißt Tugend; ist letztere so stark, daß sie allen Hindernissen und Versuchungen gegenüber unwandelbar bleibt, so heißt sie sittliche Freiheit. Die beharrliche Richtung des gesammten persönlichen Strebens überhaupt heißt Charakter, der ein sittlicher oder unsittlicher sein kann; sind in einer Person sehr verschiedenartige, einander widerstreitende, normale und abnorme Werthschätzungen und Neigungen vorhanden, ohne daß irgend eine Gruppe derselben sich zu herrschenden Grundsätzen ausgeprägt hat, so zeigt das gesammte Willensleben jenes unberechenbare Schwanken, welches wir Charakterlosigkeit nennen.

§. 60. Aufgaben der sittlichen Erziehung, Werthschätzung.

Aus obiger Uebersicht des sittlichen Lebens ergeben sich die Zielpunkte der sittlichen Erziehung. Es soll im Kinde eine richtige praktische Weltansicht und ein derselben entsprechendes Wollen und Handeln begründet werden. Wenn nun durch diese positive Anbahnung und die fortwährende Vervollkommnung des sittlichen Bewußtseins und Strebens nicht nur dem ursprünglichen Mangel alles Moralischen abgeholfen, sondern auch der falschen Werthschätzung, der unsittlichen Neigung, der Selbstbeschränktheit und dem bösen Willen vorgebeugt wird, so ist doch immerhin auf Verhütung dieser Mißbildungen noch besondere Aufmerksamkeit zu richten.

Zur Erreichung des Gesammtzweckes hat zunächst der Erzieher in seiner eigenen Persönlichkeit das Sittengesetz zu repräsentiren und dasselbe dem Zöglinge stets zu vergegenwärtigen. Je weiter aber der Zögling heranwächst, desto mehr muß demselben das Sittengesetz zum Gewissen, das tugendhafte Handeln zum Charakter werden. Denn erst die moralische Selbstbestimmung macht den Menschen wahrhaft mündig.

Nothwendig ist die sittliche Erziehung, weil ohne Rechtschaffenheit weder ein Individuum noch ein Volk die menschliche Würde und Glückseligkeit erreichen kann, gleichwol aber die moralische Norm dem Menschen nicht fertig angeboren ist, auch in dem sich selbst überlassenen Individuum nur langsam und für das Leben viel zu spät zu einiger Sicherheit gelangen, überdies durch mancherlei Verirrungen getrübt werden würde. Möglich ist die sittliche Erziehung, weil das Kind bestimmbar, also bildungsfähig ist. Es soll durch zweckmäßige Leitung in einem verhältnißmäßig kurzen Zeitraume das sittliche Bewußtsein gewinnen, an dessen Ausprägung und Bewährung die Menschheit Jahrtausende gearbeitet hat.

Da eine richtige Werthschätzung der Dinge die Grundlage aller Sittlichkeit ist, so muß die Ausbildung und Befestigung derselben im Kinde eine Hauptaufgabe der moralischen Erziehung sein. Zwar läßt sich diese Aufgabe nicht isolirt von den übrigen erreichen, weil im wirklichen Leben Empfindung, Neigung, Wollen

und Handeln innig verbunden sind; aber die praktische Weltansicht ist doch jedenfalls die Richtschnur des gesammten sittlichen Lebens. Freilich läßt sich dieselbe nicht in wenigen Jahren, ja nicht einmal während der ganzen Erziehungsperiode zu einer definitiven Vollendung bringen, weil die sittliche Reife erst mit der gänzlichen Ausgestaltung aller menschlichen Kräfte und nur bei freier Bewegung in großen und mannigfaltigen Lebenskreisen gewonnen wird. Aber dennoch kann schon das Kind die wesentlichsten Moralgesetze fassen und denselben seine Neigungen unterwerfen; was um so nothwendiger ist, je schwerer sich gerade auf sittlichem Gebiete das in der Jugend Versäumte oder Verdorbene später nachholen, beziehentlich verbessern läßt. Die Grundzüge des Charakters kommen bereits in einem Lebensalter zur Ausprägung, in welchem die Intelligenz noch keinen bestimmten Typus angenommen hat.

### §. 61. Hauptregeln.

Soll nun im Kinde eine normale Werthschätzung entstehen, so ist unabläßig auf zwei Hauptpunkte zu sehen: erstens auf eine ungetrübte Gemüthsverfassung des Kindes, zweitens auf eine richtige Ausprägung der allgemein menschlichen Verhältnisse für das individuelle Empfinden des Kindes. Auch hierbei aber kann und soll die erziehende Thätigkeit sich nicht in zwei verschiedene Richtungen spalten, sondern sie muß jederzeit der innigen Wechselwirkung entsprechen, in welcher Inneres und Aeußeres, Subjectives und Objectives zu einander stehen. Wie die Gemüthsverfassung des Kindes abhängig ist von den Einwirkungen der Güter und Uebel des Lebens, so hat sie umgekehrt einen wesentlichen Einfluß auf die praktische Weltansicht. Nur bei einem ungetrübten und gemäßigten Gemüthe ist ein unverschleierter Blick in die Welt und also eine reine und wahre Auffassung des Werthes oder Unwerthes der Dinge und weiterhin ein vernünftiges Streben möglich, während ein verstimmtes oder übermäßig erregtes Gemüth jedem Objecte eine subjective, also falsche Färbung gibt und den Willen irreleitet. Daher muß bei der stufenweisen Entwickelung des jungen Menschen Gemüthsbildung und Willensbildung fortwährend Hand in Hand gehen.

Den Ausgangspunkt bilden die natürlichen Bedürfnisse und die natürliche Empfindungsfähigkeit des Kindes. In dieser ursprünglichen Mitgift hat der junge Mensch den unmittelbarsten Maßstab für alle ihn berührenden Dinge und Verhältnisse. Das Kind bemißt den Werth derselben nach den Eindrücken, die es von ihnen empfängt. Was seine Bedürfnisse befriedigt und ihm Lust bereitet, ist ihm ein Gut; was ihm Schmerz verursacht oder Entbehrungen auferlegt, erscheint ihm als Uebel. Es ist thöricht, weil naturwidrig, im Kinde einen anderen Maßstab vorauszusetzen und ihm eine Werthschätzung zuzumuthen, gegen welche sein unmittelbares Gefühl ankämpft. Vielmehr kommt es darauf an, das ganze persönliche Sein des jungen Menschen normal zu entwickeln und unverfälscht zu erhalten, damit seine Individualität mit dem Sittengesetze in Uebereinstimmung komme. Daher ist fortwährend darauf zu sehen, *daß in allen Einwirkungen auf das Kind der wahre Werth der Sachen und Personen rein ausgeprägt werde.* Der *werdende* Mensch steht ja der Welt nicht schon mit einem fertigen Moralprincip gegenüber; in ihm muß vielmehr die praktische Weltansicht erst *entstehen*, und dieselbe wird eine richtige oder eine falsche werden je nach den Gradverhältnissen, in welchen ihm die Güter und Uebel des Lebens zur Empfindung gebracht werden.

Der Mensch ist ein vielgliedriger Organismus, dessen unterste Systeme ihn der Thierwelt anreihen, während ihn die obersten auf die höchste Stufe der irdischen Wesen erheben. Wenn nun alle Einwirkungen auf das Kind der naturgemäßen und allseitigen Entwickelung desselben förderlich sind, so wird es auch allmälig ein richtiges Gefühl für die verschiedenen Werthe der Dinge erhalten. Denn indem die mannigfaltigen Systeme des menschlichen Seins, falls sie in gesunder Verfassung sind und unter einander in harmonischer Rangordnung stehen, sich von selbst als niedere und höhere ankündigen, wird auch das auf sie wirkende Aeußere unmittelbar zu einem niederen oder höheren, je nach dem Verhältniß, in welchem es zur vollkommenen Entfaltung des gesammten menschlichen Wesens steht.

Diese Harmonie der menschlichen Natur und diese treue Auffassung der Welt kann aber im Kinde *gestört* werden theils durch

übermäßige Förderung, theils durch Vernachlässigung einzelner Lebenssysteme. Das Geringe erscheint groß, wenn es immer und immer wieder zur Empfindung kommt, das Große gering, wenn es nur oberflächlich und vorübergehend bemerkbar wird; ja das Wichtigste ist und bleibt für die moralische Schätzung eine unbekannte Größe, so lange es nicht mit dem persönlichen Wol und Wehe in Zusammenhang tritt. Man vergesse also nie, daß die objective Werthschätzung aus subjectiven Bedürfnissen und Empfindungen entspringt, und daß alles Aeußere irgendwie zu einem Inneren werden muß, wenn es eine sittliche Bedeutung erhalten soll. Bloße Worte, Belehrungen, Ermahnungen und Warnungen aller Art sind gänzlich erfolglos, wenn nicht die Dinge und Verhältnisse selbst unmittelbar auf das Kind einwirken und mit ehernem Griffel die Gesetze der praktischen Vernunft in die jugendliche Seele eingraben. Nur was dem Kinde zur Empfindung kommt, äußert auf dasselbe eine sittliche Wirkung; aber es äußert diese Wirkung auch gewiß. Kein Empfindungsact geht spurlos vorüber. Was in der Seele jetzt Product eines Eindruckes ist, wird in ihr demnächst Factor einer Werthschätzung und einer Begehrung oder Widerstrebung. Im Wechsel ihrer Empfindungen ändert sich fortwährend ihr inneres Sein, bis sie allmälig ein Gepräge gewinnt, dessen Züge durch einzelne Eindrücke nicht mehr verwischt werden können. Daß dieses Gepräge ein echt sittliches werde, steht nicht in der Berechnung und Macht des Kindes selbst, daher muß eben der Erzieher darüber wachen und dafür sorgen.

### §. 62. Ausprägung der sittlichen Werthe.

Ein besonderer Scharfsinn ist zur Erfüllung dieser Pflicht nicht nothwendig, sondern nur ein schlichter Menschenverstand. Die Erfahrung bezeugt dies hinlänglich. Unter natürlichen Familienverhältnissen gedeiht die sittliche Entwickelung der Kinder fast von selbst, weil das Leben fortwährend die richtigen Schätzungen und Strebungen erzeugt; dagegen führt alle Erziehungskunst nur zu mangelhaften Ergebnissen, wenn der junge Mensch unter Einflüssen steht, die sein innerstes Empfindungs- und Willensleben irreleiten. Diese allgemeinen Sätze lassen sich leicht durch concrete Fälle belegen. Ein unverdorbenes Gefühl von den Zuständen im mensch-

lichen Organismus und ein unbefangener Blick auf die äußeren Umstände des menschlichen Daseins geben unzweifelhafte Gewißheit über den Werth der Gesundheit, der Kraft und Geschicklichkeit des Leibes, der Klarheit und vielseitigen Bildung des Geistes, der Mittel zur Erlangung dieser Vollkommenheiten, der mannigfaltigen Eigenschaften des Menschen, der verschiedenen Individualitäten und Persönlichkeiten, der Sitten, Lebensverhältnisse, Berufsarten, Staatseinrichtungen u. s. w.; und es ist daher nur naturgemäß, daß der aufwachsende Mensch allmälig alle Tugenden, von den geringsten bis zu den höchsten, schätzen und lieben lerne. Mäßigkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß, Sparsamkeit, Klugheit, Ausdauer, Wißbegierde, Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Gemeinsinn, kurz, alle menschlichen Vorzüge, welchen Namen sie auch tragen mögen, machen unmittelbar ihren Werth geltend und finden Anerkennung in jedem Gemüthe, das nicht schon durch sittliche Mißbildungen von seiner natürlichen Richtung abgelenkt worden ist.

Wenn aber dem Kinde fortwährend sinnliche Genüsse bereitet werden, statt es nach den Gesetzen einer vernünftigen Diätetik zu behandeln, wenn seine Kleidung der Modesucht statt dem natürlichen Bedürfnisse gemäß eingerichtet wird, so werden Genuß- und Putzmittel für dasselbe einen höheren Werth erhalten, als was zur Nahrung und Nothdurft des Leibes gehört; wenn man nur sein physisches Leben anregt und zum Zielpunkte aller Bestrebungen macht, ohne ihm durch intellectuelle Förderung das hohe Lustgefühl der Aufklärung zu bereiten, so wird es seinen Leib höher halten, als seinen Geist; wenn man es parteiisch bevorzugt und begünstigt, es von Dienstboten und von der sonstigen Umgebung als den unverletzlichen Sprößling vornehmer Leute behandeln läßt, oder wenn im entgegengesetzten Falle ihm die ganze Last armseliger Verhältnisse auferlegt und alle Bitterkeit und Nichtswürdigkeit einer pöbelhaften Umgebung eingeimpft wird, oder wenn man es frühzeitig mit nationalen und confessionellen Vorurtheilen erfüllt: so wird es weder sich selbst noch andere Menschen nach dem wahren Werthe schätzen, nicht mit Gerechtigkeit und Wolwollen auf seine Umgebung blicken, sondern die Welt nur durch die trübe Brille des Egoismus, des Hochmuthes, der Standesbeschränktheit, der Intoleranz, der Böswilligkeit u. s. w. betrachten lernen. Und

auf ähnliche Weise verhält es sich mit jeder anderen Verschrobenheit der Werthgebung und Empfindung. Die Verkehrtheit wird nicht angeboren, liegt auch nicht in der Tendenz der natürlichen Kräfte und Triebe, oder in der allgemeinen Lebenslage des Menschen; sondern sie wird herbeigeführt durch besondere Mißverhältnisse, durch naturwidrige und disharmonische Einwirkungen auf das Kind, durch Vererbung und Ansteckung, durch Verwahrlosung und Affenliebe, durch das Gefolge des Luxus und des Elendes. Bei den höchst verwickelten und vielfach verderbten Zuständen der gegenwärtigen Gesellschaft ist es allerdings äußerst schwierig, alle irreleitenden Einflüsse von dem aufwachsenden Geschlecht abzuhalten; um so ernster ist aber für den Erzieher die Aufgabe, seine eigene Weltansicht schlicht und rein zu erhalten, sich durch keinen trügerischen Schein beirren zu lassen und mindestens im nächsten Lebenskreise des Kindes jeder Sache und jeder Person den Werth beizulegen, der ihr gebührt.

---

## II. Regelung der Neigungen.

### §. 63. Neigungen des Vegetations- und niederen Sinneslebens.

Wie die mannigfaltigen Bedürfnisse der Menschennatur sich schon ursprünglich als Strebungen (Triebe) äußern, wie ferner durch Einwirkungen äußerer Objecte Empfindungen und aus den Empfindungen Werthschätzungen entstehen: so bilden sich die Werthschätzungen zu Neigungen fort. Da nämlich in dem steten Flusse aller Lebensprocesse des Einzelnen, wie in der fortwährenden Bewegung und Regeneration der Gesellschaft die menschlichen Bedürfnisse sich ununterbrochen erneuern, so genügt weder dem Individuum noch der Gesammtheit ein einmaliger Gebrauch der verschiedenen Güter, oder eine einmalige Abwehr der verschiedenen Uebel des Lebens; sondern das Begehren und Widerstreben bewegt den Menschen, so lange er lebt, mag er nun auf sich selbst oder auf Andere sein Augenmerk richten. Und die aus Schätzungen entspringenden, also objectiv bestimmten Triebe (Begehrungen

und Widerstrebungen) heißen eben Neigungen (Zu- und Abneigungen). Hieraus leuchtet ein, daß sich die Neigungen keineswegs erst dann entwickeln, wenn die praktische Weltauffassung vollendet, d. h. für alle Lebensverhältnisse ausgebildet ist, sondern daß sich Schätzungen und Neigungen Hand in Hand concret und einzeln entwickeln, je nach den sich geltend machenden Bedürfnissen und Empfindungen. Es leuchtet ferner ein, daß dieses praktische Seelenleben in dem sich rasch entwickelnden Kindesalter besonders lebhaft sein muß. Es leuchtet endlich ein, daß auch die sittliche Entwickelung von unten nach oben geht, d. h. in den niederen Systemen des menschlichen Seins, in den vegetativen, beginnt, da sich zuerst in diesen ein energisches Trieb- und Empfindungsleben regt.

Das neugeborene Kind bedarf vor Allem Luft und Nahrung. Das Verlangen nach der ersteren wächst nicht leicht zu einer übermäßigen (unsittlichen) Stärke an, weil es in der Hauptsache nicht von der Willkür abhängt, sondern sich durch das natürliche Bedürfniß regulirt; weil ferner der Athmungsproceß bei normalen Verhältnissen nicht von lebhaften Empfindungen begleitet ist; weil endlich das betreffende Gut, die Luft, in so großer Menge vorhanden ist, daß es Jeder umsonst haben und genießen kann, ohne es einem Anderen zu verkürzen. Möge nur der Erzieher dieses Gut dem Kinde in recht reichlichem Maße zuführen und dafür Sorge tragen, daß der heranwachsende Zögling es recht schätzen lerne (s. § 8 f.). Es spielt in der häuslichen und öffentlichen Gesundheitspflege eine höchst wichtige Rolle, und die Gesundheitspflege ist ohne Zweifel eine sittliche That von großer Tragweite.

Bezüglich der Nahrung stellt sich die moralisch-pädagogische Würdigung etwas anders. Zwar ist Mangel an diesem wichtigen Lebensbedürfniß ebenfalls ein entschiedenes Uebel, und der Erzieher würde unsittlich handeln, wenn er ohne die dringendste Noth das ihm anvertraute Kind darben ließe; ja er würde seinen Zögling zur Unsittlichkeit verleiten, wenn er demselben Erlaubniß oder gar Anlaß gäbe, sich das Nothwendige zu versagen, um etwa Geld zu Näschereien zu erübrigen oder geizig in der Sparkasse anzusammeln Allein in Betreff der Nahrung ist auch das Uebermaß nachtheilig.

Ganz abgesehen davon, daß dasselbe ebensowol als Mangel und Dürftigkeit die Gesundheit und selbst das Leben des Kindes gefährden kann, beeinträchtigt es auch die sittliche Entwickelung. Ueberfütterung erzeugt Faulheit, d. h. übermäßige Neigung zum Vegetiren verbunden mit Widerstreben gegen Alles, was den Verdauungs- und Assimilationsproceß einschränkt, also gegen Bewegung, Sinnesthätigkeit, Spiel, Unterhaltung, Arbeit, Denken u. s. w. Angeboren ist dieser Fehler nur den Blödsinnigen, in allen andern Fällen ist er anerzogen. Er entsteht allerdings um so leichter, je erregbarer und energischer die niederen, je stumpfer und matter die höheren Systeme von Natur sind. Allein aus nichts wird nichts, und wo nicht zu viel Nahrung aufgenommen wird, da kann auch nicht zu viel vegetirt werden; die Faulheit besteht ja ihrem positiven Wesen nach nur in übermäßiger Stärke des Vegetationslebens. Sie gedeiht daher am leichtesten in solchen Familien, wo das Vielessen Sitte ist, die Kinder tüchtig gefüttert, übrigens aber meist ignorirt werden. Zur Verhütung und beziehentlich zur Heilung der Faulheit gibt es also keine anderen Mittel, als Beschränkung (in einzelnen Fällen Entziehung) der Nahrung, und zweckmäßige Anregung der höheren Systeme des menschlichen Organismus: der Muskeln, der Sinne, des Geistes. Durch die erste Maßregel schwächt man das Uebel direct, durch die zweite gibt man ihm ein Gegengewicht. Ausgeschlossen ist damit auch das Uebermaß des Schlafes, sowie das gedankenlose Stillsitzen und Brüten, wozu man die Kinder veranlaßt, wenn man sie einsperrt und vernachlässigt, oder wenn man sie in gesellige Kreise Erwachsener, ins Theater, in die Kirche u. s. w. mitnimmt, wo sie sich langweilen, nicht minder, wenn man sie in überfüllten (besonders ungetheilten) Schulen zum Stillsitzen zwingt, ohne sie gehörig zu unterrichten oder zu beschäftigen. — Daß übrigens das Vegetationsleben nicht über die Gebühr beschränkt werden darf, folgt daraus, daß es ja im gewissen Sinne die Basis alles höheren Lebens ist. Keine Sittenlehre kann die Gesetze der physischen Erziehung umstoßen, ja gerade, je besser wir die letzteren befolgen, desto leichter werden wir das Kind vor unsittlichen Neigungen behüten können. Wenn man alle wirklichen Bedürfnisse desselben

rechtzeitig und angemessen befriedigt, so bilden sie sich nicht zu Begierden aus.

In naher Beziehung zum Vegetationsleben stehen die niederen Sinne, besonders der Geschmack und das allgemeine Gefühl. Unmäßigkeit im Essen und Trinken kann ebensowol aus Neigungen des Geschmackssinnes als der Vegetationsprocesse entspringen; sie steht offenbar mit der Faulheit in engster Wechselwirkung und ist pädagogisch ebenso zu behandeln, wie diese. Leckerhaftigkeit und Naschhaftigkeit werden durch große Feinheit des Geschmackssinnes begünstigt, aber nur durch erziehliche Mißgriffe, d. h. durch vielfache Darbietung von Genußmitteln ausgebildet. Man halte also, bis auf seltene Ausnahmsfälle, alle Leckereien fern, damit der Geschmack des Kindes am Natürlichen und Heilsamen Genüge finde. Nur bei anhaltender, auf krankhaften Zuständen beruhender Appetitlosigkeit des Kindes ist auf den Wolgeschmack seiner Nahrungsmittel ein besonderes Gewicht zu legen, was aber lediglich als unvermeidliches Uebel zu betrachten und also möglichst bald abzustellen ist. — Neigung zu hitzigen Getränken ferner ist der Natur des Kindes so entschieden zuwider, daß sie nur durch ganz geflissentliche und gewaltsame Angewöhnung entstehen kann. Eben so vermag nur eine raffinirte Verziehungskunst Neigung zu Wolgerüchen hervorzurufen, da der Geruchssinn in den ersten Lebensjahren sehr unempfindlich ist und unter gewöhnlichen Verhältnissen sich überhaupt nie zu hoher Energie erhebt. Daß ferner die Gewohnheiten des Rauchens und Schnupfens in keiner Weise einem natürlichen Bedürfnisse entsprechen, vielmehr nur mit Widerstreben angenommen werden und dann mindestens zu unnützen Ausgaben führen, ist allgemein bekannt.

Einschränkung des Kindes auf seine natürlichen Bedürfnisse ist das beste Gegenmittel gegen alle die namhaft gemachten fehlerhaften Neigungen der niederen Systeme. Der Erzieher bereite also nicht selbst dem Zöglinge überflüssige Genüsse, schneide ihm aber auch die Gelegenheit ab, im Geheimen nach verbotenen Früchten zu greifen. In dieser Hinsicht ist besonders auch gegen unvorsichtige Verabreichung von Taschengeldern zu warnen, indem sie sehr oft der Jugend zur Versuchung gereichen und aufkeimenden Lastern Nahrung gewähren. — Gegen Bequemlichkeit

und Verweichlichung, also gegen die Neigung zur Behaglichkeit des allgemeinen Gefühlssinnes, hilft die Verhütung der Faulheit und Unmäßigkeit, die Beschränkung der passiven Bewegungen, sowie eine vorsichtige Abhärtung und eine energische Richtung auf Thätigkeit und höhere Lebenszwecke. Daß und wie der vorzeitigen Entwickelung des Geschlechtstriebes entgegenzuwirken sei, ist an anderer Stelle ausgeführt worden (s. § 20).

### §. 64. Neigung zur Selbstvervollkommnung.

Ueber die Ausbildung der höheren Sinne und der Geisteskräfte ist bereits ausführlich gesprochen worden (§§ 16—18 und 26—49). Daß es sich dabei um sehr hohe Güter handelt, von deren Besitz auch die praktische (sittliche) Tüchtigkeit des Menschen wesentlich mit abhängt, bedarf hier keines Beweises mehr. Glücklicherweise erlangen die höheren Sinne, besonders das Gesicht, vermöge der ihnen eigenen Kräftigkeit schon im ersten Lebensjahre des Kindes ein entschiedenes Uebergewicht des Strebens und der Bethätigung über die unteren Systeme, trotzdem, daß im Beginn der menschlichen Entwickelung das Vegetationsleben und die niederen Sinne, besonders der Geschmack, innerlich und äußerlich sehr begünstigt sind. Das bewußte Leben und die Geistigkeit, wozu die höheren Sinne befähigt sind, bricht sich, wenn das Kind nicht sehr naturwidrig behandelt wird, ohne besonderes Zuthun Bahn. Sehr bald empfindet das Kind eine weit höhere Lust am Sehen und Hören, als am Schmecken. Dies ist ein folgenreicher Wendepunkt in seinem Leben. Durch Steigerung der Wißbegierde, durch Mehrung des geistigen Besitzes, durch Erhöhung des intellectuellen Lebens werden die sinnlichen Begierden mehr und mehr zurückgedrängt.

Wichtig ist der Durchbruch des geistigen Lebens besonders auch deshalb, weil ohne dasselbe kein Selbstbewußtsein und ohne letzteres kein Streben nach Selbstvervollkommnung entstehen kann. In dem Maße aber, in welchem sich dieses Streben im Zöglinge entwickelt, wird derselbe der Verbündete des Erziehers, ja sein eigener Erzieher. Soll sich nun die Neigung des Kindes nur auf Erwerbung werthvoller Eigenschaften richten,

so muß vor Allem der Erzieher selbst durch Wort und That das sittlich Gute und praktisch Nützliche rein und scharf ausprägen, nicht aber durch sein eigenes Verhalten das noch unsichere Urtheil des Zöglings irreleiten. Man rechne also Schönheit, Kleidung, gefällige Manieren dem Kinde nicht als Auszeichnung an, man lege ihm nicht die Meinung nahe, daß es sich auf den Stand, den Reichthum, die Verdienste seiner Eltern etwas einbilden könne, ignorire vielmehr solche Dinge in der Regel, stelle sie mindestens nicht so dar, als ob in ihnen die persönliche Würdigkeit des Kindes liege.

Anders verhält es sich mit der Sittsamkeit, Geschicklichkeit, Vorsicht, Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Sparsamkeit, dem Fleiße, der Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit, der Gerechtigkeit und Dienstfertigkeit, dem Wissen und Können, kurz mit allen wirklichen Vollkommenheiten der menschlichen Persönlichkeit. Diese müssen ihrem Werthe nach hervorgehoben und dem Kinde zu Zielpunkten des Strebens gemacht werden.

Hier ist nun das Beispiel der gesammten Umgebung des Kindes, besonders seiner Erzieher, sowie seiner Spiel- und Umgangsgenossen von größter Wichtigkeit. Das leicht bewegliche Kindesgemüth wird von dem Thun und Wesen der ihm nahestehenden Personen sympathisch ergriffen und zur Nachahmung angespornt. Man wache also, daß es nicht von einem trügerischen Schein des Bösen angelockt, sondern nur durch Vorbilder des Rechten und Guten geleitet werde. Man gebe aber auch dem Kinde genügenden Spielraum zum Handeln, zur Einsammlung von Erfahrungen, zur Uebung seiner Kräfte, zur Erprobung und Befestigung seiner guten Eigenschaften (vgl. § 71). Hiermit verbinde man die Anleitung des Zöglings zur Selbsterkenntniß, Selbstbeobachtung und Selbstbesserung. Man erinnere ihn daher gelegentlich an seine Vorsätze, an seine fehlgeschlagenen oder gelungenen Unternehmungen, an das Maß seiner Kräfte, an seine Fort- oder Rückschritte u. s. w.; nur sei man dabei vorsichtig, daß man nicht Kleinmuth und Verzagtheit statt fester Haltung und rüstiger Strebsamkeit, nicht Selbstüberschätzung und Uebermuth statt Bescheidenheit und Ueberlegtheit hervorrufe.

Auch Lob und Tadel sind hierbei am Platze, ja unentbehr-

lich. Denn so lange das kindliche Urtheil über die menschlichen Vollkommenheiten und Unvollkommenheiten noch unsicher ist, bedarf es einer Stütze und schärferen Bestimmung; diese erhält es durch Anerkennung des Guten und Mißbilligung des Fehlerhaften. Nur sei Lob und Tadel streng gerecht, nicht übertrieben, nicht parteiisch gefärbt. Jenes soll nicht eitel und selbstzufrieden machen, und es muß ihm daher eine Hinweisung auf höhere Strebziele, erforderlichenfalls auch eine Ausstellung, eine Warnung vor Uebermuth beigegeben werden; dieser soll nicht zur Muthlosigkeit und Selbstverachtung stimmen, auch keine Erbitterung hervorrufen und muß deshalb durch wolwollende Hervorhebung des neben dem Schlimmen vorhandenen Guten, durch aufmunternde Ermahnung zu redlichem Streben gemildert und durch den Ausdruck vertrauensvoller Erwartung eines besseren Verhaltens befruchtet werden. Denn gar leicht richtet sich das noch flüssige Streben des Kindes auf den Punkt hin, welchen der Erzieher entschieden fixirt; und während man aus dem Kinde einen Taugenichts machen kann, wenn man es anhaltend als einen solchen behandelt, kann man es von einem falschen auf den richtigen Weg leiten, wenn man ihm Vertrauen zu erkennen gibt. Wie maßlose Lobpreisung und unbedingte Bevorzugung, so wirkt kränkender Spott und lieblose Zurücksetzung verderblich auf die Charakterbildung des werdenden Menschen. Man vergesse doch nicht, daß ein Kind um eines oder einiger Vorzüge willen noch nicht vollkommen, um eines oder weniger Fehler willen noch nicht verwerflich ist, und daß am Kinde weder das Gute so gut, noch das Schlimme so schlimm ist, als es scheint, weil ja beides anfänglich noch nicht in der Tiefe des Charakters wurzelt, sondern sich nur in vereinzelten Acten ausbildet, die oft blos Wirkung momentaner Erregung sind. Freilich aber ist auch nicht zu vergessen, daß oft wiederkehrende Gemüths- und Willenserregungen allmälig zu bleibenden Eigenschaften werden, zu guten oder bösen. Hierauf beruht die Macht der Gewöhnung. Man sorge also für möglichste Stetigkeit des sittlichen Empfindens und Strebens und schneide öftere Wiederholung aller von der moralischen Norm abweichenden Eindrücke und Regungen ab. Die Abgewöhnung fehlerhafter Eigenschaften gelingt nur durch Verhütung ihrer Bethätigung, also durch sorgfältige Ueberwachung

des Kindes und nöthigenfalls durch Anwendung von Strafen (vgl. § 74.)

### §. 65. Bildung des Ehrtriebes.

Mit dem Streben nach Selbstvervollkommnung hängt der Ehrtrieb nahe zusammen. Unsere Vorzüge machen einen Theil unseres Glückes, unsere Mängel einen Theil unseres Unglückes aus. Daher stellen wir jene mit Lust, diese mit Leid vor. Die Meinung, welche Andere von uns haben und uns zu erkennen geben, ändert nun zwar unseren reellen Werth oder Unwerth nicht, aber sie bringt uns denselben zum Bewußtsein. Hierauf beruht das Wolthuende aller Ehrenerweisungen, Auszeichnungen, des guten Rufes u. s. w., das Niederdrückende der Zurücksetzung, Verkennung, Geringschätzung, des üblen Leumunds u. s. w., hierauf das Begehren nach Ehre, das Widerstreben gegen Schande.

Diese Neigungen haben insofern einen hohen pädagogischen Werth, als sich in ihnen das Bewußtsein des Rechten und Guten im Gegensatz zum Unrechten und Schlechten fixirt, so daß sie für das Wollen und Thun ein Sporn zum Löblichen, ein Zügel gegen das Anstößige werden. Und in diesem Sinne ist das Ehrgefühl des Kindes allerdings zu pflegen; der werdende Mensch ist ja noch nicht sicher in seinem sittlichen Urtheile, noch nicht fest in seinem Verhalten, bedarf also äußerer Stützen und Weisungen. Allein hierbei wird Alles darauf ankommen, daß die Umgebung des Kindes ein richtiges Gefühl für Ehre und Unehre hat und den mannigfaltigen Eigenschaften und Bethätigungen des Kindes ihren wahren Werth beilegt. Wichtig ist in dieser Beziehung besonders auch eine streng gerechte Beurtheilung der Kinder von Seiten des Lehrers. Auszeichnungen und Zurücksetzungen sind in jedem Falle mit großer Behutsamkeit anzuwenden, ungerechtfertigte und übertriebene Ehrenerweisungen, rohe Beschimpfungen und Mißhandlungen gänzlich zu unterlassen. Namentlich dürfen Reichthum, Stand und einnehmendes Wesen, Armuth, niedrige Abkunft und körperliche Gebrechen in keinem Falle als Ehrensachen behandelt werden. Wol aber ist bei Beurtheilung der Kinder das Maß der Begabung, das Lebensalter, die Gunst oder Ungunst der äußeren

Verhältnisse, die Art des Willens und der Bemühung u. s. w. in Anschlag zu bringen.

Uebrigens leuchtet ein, daß das Gefühl für Ehre und Unehre ebenso leicht überspannt, als abgestumpft werden kann, und daß dasselbe daher durch Begründung eines richtigen Selbstgefühls und eines rein sittlichen Bewußtseins regulirt werden muß, um so mehr, je weiter das Kind im Alter fortschreitet. So wenig dasselbe den Beifall oder das Mißfallen der Guten und Verständigen geringschätzen darf, so wenig soll es von den schwankenden Meinungen der Welt abhängig werden, eine Gefahr, welche namentlich dem weiblichen Geschlechte vermöge seiner natürlichen Anlage und socialen Stellung sehr nahe liegt. Der Zögling muß allmälig unterscheiden lernen zwischen dem Urtheile des Verständigen und des Einfältigen, des Rechtschaffenen und des Unredlichen; er muß endlich unabhängig von jeder äußeren Anerkennung oder Zurücksetzung, unabhängig sogar vom Erzieher, also selbstständig prüfen und wählen lernen. Soll er aber diese Stufe sittlicher Bildung erreichen, so darf ihm schon von Anfang an nicht die äußere Ehre zum höchsten und letzten Ziele des Verhaltens gemacht werden. Alle gesuchten und die Eitelkeit erweckenden Auszeichnungen müssen unterbleiben; denn je mehr die Ehrsucht genährt wird, desto mehr wird das sittliche Gefühl getrübt und das tugendhafte Streben gelähmt. Wir können also die übermäßige Betonung und Pflege des Ehrtriebes, wie sie z B. bei Locke, bei den Philanthropisten und in der französischen Schulpraxis hervortritt, eben so wenig billigen, wie die Unterdrückung alles Ehrgefühles durch eine tyrannische Behandlung der Zöglinge, wie sie namentlich da gehandhabt wird, wo man von der theologischen Schrulle befangen ist, daß die Menschennatur durch und durch sündhaft sei, also in jeder Weise gedemüthigt werden müsse. Weder Eitelkeit noch Unempfindlichkeit, weder Dünkel noch Selbstverachtung ziemt dem Menschen, sondern wahre Bescheidenheit und sittliches Selbstgefühl.

### §. 66. Verhütung der Selbstbeschränktheit.

Die bisher betrachteten Neigungen beziehen sich auf das eigene Wol und Wehe ihres Trägers: auf die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, auf die Entfaltung der eigenen Kräfte, auf

die Vervollkommnung und Geltendmachung der eigenen Persönlichkeit. Da nun thatsächlich ein Jeder sich selbst der Nächste ist, so ist es auch natürlich, daß der junge Mensch seine praktische Weltansicht und seinen Willen zunächst in Beziehung auf sich selbst ausbildet, und wir dürfen uns daher nicht wundern, daß eigennützige Selbstbeschränktheit eine der verbreitetsten Untugenden ist.

Aber eben deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der Erziehung, diesem Fehler rechtzeitig durch Begründung der geselligen Tugenden entgegenzuarbeiten: der Zögling soll nicht blos das eigene, sondern auch das fremde Interesse empfinden und befördern lernen. Nun ist zunächst klar, daß alle guten und bösen Neigungen, welche sich auf Andere beziehen: also Wolwollen, Freundschaft, Dienstfertigkeit u. s. w., Mißgunst, Schadenfreude, Haß u. s. w. nur durch den Umgang mit Menschen entstehen können. Denn nur durch ihn wird das Individuum über den Zustand der Vereinzelung erhoben und von der Selbstvorstellung zur Andervorstellung hinübergeleitet: neben den eigenen Bedürfnissen, Empfindungen, Wünschen, Schicksalen, Zuständen, Kräften, Eigenschaften u. s. w. machen sich die fremden geltend. Hierbei fordert unser Moralprinzip, daß die letzteren, sofern sie wirklich kund werden, mit demselben Maße gemessen werden, wie die ersteren, und daß das Begehren und Widerstreben in fremdem Interesse sich nach denselben Gesichtspunkten richte, wie das im eigenen (§ 58). Auch unterliegt die Begründung der Menschenachtung und Menschenliebe keinen besonderen Schwierigkeiten, wenn nur das Kind in einen innigen nnd vielseitigen Umgang und eine lebendige Wechselwirkung mit achtungs- und liebenswürdigen Menschen versetzt wird, der Erzieher aber alle Umgangsverhältnisse mit dem unveränderlichen Maßstabe der sittlichen Norm mißt und regulirt.

Die Selbstbeschränktheit des Vorstellens und die Selbstsucht des Begehrens können nur entstehen, wenn das Kind entweder sehr isolirt aufwächst, wie es Rousseau wollte, oder doch mit seinen Anschauungen, Empfindungen oder Bethätigungen immer auf sich selbst verwiesen wird, so daß es den Nächsten entweder gar nicht beachten, oder doch nicht als ein selbstständiges und gleichberechtigtes Wesen schätzen und behandeln lernt. Wenn in einer

Familie Alles auf das Kind bezogen wird, sich Alles um dasselbe bewegt, als ob es der Mittelpunkt des Hauses wäre, wenn alle anderen Personen ihm gegenüber nur die Rolle dienstbarer Werkzeuge spielen, wenn eine überzärtliche und stets geschäftige Fürsorge jeden Augenblick bereit ist, den leisesten Wunsch zu erfüllen, wäre er auch noch so thöricht, wenn dem Kinde selbst aber nie zugemuthet wird, sich auch in Andere zu schicken, auch Anderen Dienste zu erweisen, auch fremden Besitz anzuerkennen, fremdes Wol und Wehe zu beachten u. s. w.: so darf man sich nicht wundern, wenn der junge Mensch sich selbst und Andere ganz falsch auffaßt, nur für sich und nicht für Andere besorgt wird. Denn indem man ihn hoch über seinen Werth erhebt, Andere weit unter ihren Werth herabsetzt, drängt man ihm ja systematisch eine falsche Werthschätzung und eine unsittliche Gesinnung auf. Woher soll denn der Neuling auf der Welt die Fähigkeit haben, die falschen Bilder, welche ihm vorgespiegelt werden, zu corrigiren, oder anders zu fühlen und zu handeln, als seine Erzieher es wollen? Wenn man ihn zum Despoten macht, warum sollte er nicht selbstsüchtig hochmüthig, launenhaft und gewaltthätig sein, alle Welt geringschätzig und hartherzig behandeln? Besonders sind die einzigen Kinder, namentlich unter ungünstigen Gesundheitsverhältnissen und in vornehmen Häusern, der Gefahr ausgesetzt, in dieser Weise verdorben zu werden.

Aber auch die gegentheilige Behandlung der Kinder kann Selbstbeschränktheit und Selbstsucht erzeugen. Kein Kind kann gedeihen, wenn ihm nicht Liebe und vielseitige Förderung entgegengebracht wird. Steht es aber unter einer tyrannischen und launenhaften Behandlung, wird es lieblos vernachlässigt, empfindet es frühzeitig den Druck der Noth, entbehrt es der nothwendigen Hilfe und Unterstützung: so muß es wol, wenn es nicht zu Grunde gehen soll, sich selbst lieben und für sich selbst sorgen lernen, da ja Niemand es liebt und versorgt. Und es wird zu dieser Selbstliebe und Selbstsorge so oft veranlaßt sein und mit seinem eigenen Wol und Wehe so viel zu schaffen haben, daß es seinen Mitmenschen keinen unbefangenen Blick, geschweige denn ein theilnehmendes Herz zuwenden kann. — Auch hier also hängt im Allgemeinen die Entwickelung des Kindes von seiner gesammten Lebens-

lage, von der Stellung der Sachen und Personen zu seinen Zuständen und Kräften ab.

§. 67. Begründung der Menschenachtung und Menschenliebe.

Für die persönliche Stellung des Zöglings zur Menschenwelt sind besonders folgende Punkte von Wichtigkeit. Das Kind soll zuerst nur gute Menschen, oder doch vorzugsweise die guten Seiten der Menschen kennen lernen. Wie sollte es sonst zur Menschenachtung und Menschenliebe gelangen? Wenn dem Kinde frühzeitig Feindseligkeit, Falschheit, Unredlichkeit u. s. w. entgegentritt, oder wenn in der Umgebung des Kindes fortwährend die Fehler der Leute, allerlei schandbare Vorfälle und Nichtswürdigkeiten den Gegenstand der Unterhaltung bilden, wenn etwa gar eine scandalöse Tagesliteratur schon dem Knaben und Mädchen zur Lectüre dient: so fällt in das zarte Gemüth die unheilvolle Saat der Menschenverachtung, des Menschenhasses, des Zweifels an aller menschlichen Tugend und Würde. Je mehr aber von diesem Unkraut aufgeht, desto enger wird der Boden für vertrauensvolle Hingabe an die Mitmenschen und für werkthätige Liebe. Solche Erwägungen waren es, durch welche Rousseau auf die extreme Idee geführt wurde, den heranwachsenden Knaben eine lange Zeit gänzlich von der menschlichen Gesellschaft abzusondern. Dies ist aber weder nothwendig, noch heilsam. Man achte nur darauf, wer dem Kinde nahe tritt, und von welcher Seite er sich zeigt. Man meine nicht, das Kind müsse recht bald die volle Wahrheit erfahren und daher auch die Schattenseiten des Menschen und vollendete Bösewichter kennen lernen. Nur Geduld, das Leben wird bald genug nachhelfen. Freilich dürfen wir den heranwachsenden Zögling nicht in einen illusorischen Optimismus verstricken; aber wir dürfen auch seine noch schwache Kraft nicht durch einen düsteren Pessimismus lähmen.

Ferner achte man darauf, daß sich das Interesse des Kindes für seine Mitmenschen recht concentrire und vertiefe. Oberflächliche Berührungen mit sehr vielen Personen sind der Charakterbildung nachtheilig, weil sie das Gemüth nicht sammeln und erwärmen, sondern zerstreuen und erkälten. Nur in einem enggezogenen Umgangskreise finden innige Beziehungen statt, und nur

in einem solchen kann Menschenachtung und Menschenliebe sicher begründet werden. Eltern und Erzieher, Geschwister und sonst nahe Verwandte, Dienstboten, Spiel- und Schulgenossen sind die Personen, welche das Kind zuerst schätzen und lieben lernen soll. Die in diesem Kreise hervortretenden Proben der Einsicht und Tüchtigkeit, des Verdienstes und der Herzensgüte geben der kindlichen Pietät und Zuneigung reichliche Nahrung; die vielfachen Förderungen, welche das hilfsbedürftige Kind empfängt, begründen in ihm das Gefühl der Dankbarkeit; zahlreiche Gelegenheiten und Anlässe fordern es zu Dienstleistungen auf; durch eine ununterbrochene und enge Lebensgemeinschaft wird es zu Mitleid und Mitfreude, zur Verträglichkeit und Bescheidenheit, zur Ehrlichkeit und Gerechtigkeit, zur Offenheit und Wahrheitsliebe, zur Achtung des Eigenthums, der Rechte, Bedürfnisse, Wünsche und Vorzüge Anderer geführt. Man verbanne nur alle Mißverhältnisse, alle Parteilichkeit, alle Angeberei, mit einem Worte alle Unsittlichkeit aus diesem Kreise und leite das Kind fleißig an, sich mit Hingebung für Andere zu bethätigen. Durch alles dies werden die lebendigen Keime der geselligen Tugenden gelegt; die Fortentwickelung derselben wird sich mit der allmäligen Erweiterung der Lebensverhältnisse des jungen Menschen leicht finden, wenn nur die Innigkeit des Familienlebens nicht in engherzige Beschränktheit ausartet, sondern auch den außerhalb des engeren Kreises stehenden Menschen mit Achtung und Liebe begegnet wird, so oft sich dazu Gelegenheit bietet. In jedem Falle aber kann diese tugendhafte Gesinnung und Handlungsweise nur durch concrete Verflechtung des Kindes mit der Menschenwelt angebahnt werden. Worte und äußere Gewöhnung thun es nicht. Es hat an und für sich gar keinen Werth, wenn ein Kind mit gewissen Formeln bitten, danken, grüßen, bedauern, gratuliren, lieben lernt u. s. w.; ja alles Außenwerk ist sogar von Uebel, wenn es als Ersatz oder gar zur Erheuchelung der mangelnden Moralität dienen soll. Auf die G e s i n n u n g ist der Nachdruck zu legen, denn sie allein bedingt den sittlichen Werth oder Unwerth des Menschen.

### §. 68. Verhütung der Feindseligkeit und Bosheit.

Wenn es sich um Verhütung der Fehler handelt, welche das Gegentheil der Menschenachtung und Menschenliebe sind, so muß vor Allem darauf hingewiesen werden, daß es in den meisten Fällen gefährlich ist, im Kinde entgegenstellende Vergleichungen seiner selbst (seiner Kräfte, Schicksale, Eigenschaften, Besitzthümer u. s. w.) mit anderen Kindern hervorzurufen. Nur zu leicht untergraben solche Vergleichungen die sittliche Reinheit und das Lebensglück des jungen Menschen, indem sie entweder die Gefühle der Kränkung, der Selbsterniedrigung, des Neides und der Eifersucht, oder der eitlen Selbstbespiegelung, der hochmüthigen Ueberhebung und herzlosen Schadenfreude erzeugen. Um diesen Uebeln vorzubeugen, befördere man unter den Kindern die möglichste Gleichsetzung, Gleichgestimmtheit und Gemüthsharmonie. So weit es nur immer die realen Verhältnisse gestatten, stelle man die Kinder gleich: in Nahrung und Kleidung, in Spielmitteln und Geschenken, in Arbeit und Erholung, in Lob und Tadel u. s. w. Wo Unterschiede gemacht werden müssen, seien dieselben entweder durch natürliche, sittlich indifferente Verhältnisse, also durch Alter, Geschlecht, Gesundheitsumstände u. s. w. bedingt oder doch, im Falle sie auf verschiedener Würdigkeit der Kinder beruhen, mit durchaus unverkennbarer Gerechtigkeit und Liebe bestimmt. Im ersteren Falle lassen sich etwaige Vergleichungen sehr leicht unschädlich machen; im anderen würde es am besten sein, wenn sich das bessere und glücklichere Kind theilnehmend, helfend und aufmunternd dem schlechteren und unglücklicheren widmete, das letztere aber sich mit aufrichtiger Anerkennung, Mitfreude und Dankbarkeit dem ersteren anschlösse, so daß kein entfremdender Gegensatz, sondern vielmehr eine verbindende Gleichgestimmtheit Platz griffe.

Steht dieses günstige Verhältniß nicht zu erwarten, so behandle man lieber jedes Kind einzeln und ohne unzarte Bezugnahme auf ein anderes, sondern lediglich mit einfacher Hervorhebung des lobens- oder tadelnswerthen individuellen Verhaltens. Das Kind soll sich nicht vorzugsweise an anderen Personen, sondern am Sittengesetze messen lernen. Ist es übermüthig, so bringe man ihm seine Mängel zum Bewußtsein; ist es muthlos, so richte

man es durch Anerkennung und freundliche Zusprache auf; nur geschehe beides in Wahrheit und mit weiser Mäßigung. Jede auffallende und uneingeschränkte Auszeichnung oder Herabsetzung Einzelner vor Vielen (also besonders in Schulen) wirkt verderblich auf die unmittelbar Betroffenen wie auf die Zeugen. Kann man die Gesammtheit nicht in gleicher Weise behandeln, so sehe man doch möglichst darauf daß Lob, Tadel und dergl. sich auf Gruppen von Kindern vertheile. Es ist sehr gefährlich, ein einzelnes Kind vor allen seinen Genossen öfters bei der Ehre zu fassen, einen einzigen Schüler bei einer allgemeinen Versetzung zurückzulassen, von einem allgemeinen Schulfeste auszuschließen u. s. w., oder es mit einem ausschließlichen Ehrenamte zu betrauen, es allein in eine höhere Classe zu versetzen u. s. w. Ohne die allerdringlichsten Gründe darf man nicht zu solchen Ausnahmsmaßregeln greifen; in jedem Falle muß man sie als ein Uebel, wenn auch vielleicht als ein nothwendiges betrachten und den nachtheiligen Fortwirkungen desselben vorbeugen.

Aus den bisherigen Betrachtungen ergibt sich auch, was zur Verhütung oder Heilung der Bosheit (der boshaften Charakterbeschaffenheit) nöthig ist. Dieselbe besteht aus drei Elementen: aus Gemüthsverbitterung, aus Egoismus und aus Vergleichungssucht (der Neigung, fortwährend fremdes Wol und Wehe, fremde Vorzüge und Fehler, fremde Schicksale und Zustände u. s. w. auf das entsprechende Eigene, sowie umgekehrt das Eigene auf das Fremde zu beziehen und Beides gegen einander zu messen). Wo diese drei Abnormitäten nicht zusammen bestehen, existirt auch die Bosheit nicht;; wo aber jene vereinigt sind, existirt diese gewiß, denn sie ist die Summe derselben. Man beuge also den genannten drei Mißbildungen vor, oder beseitige sie und setze an ihre Stelle Heiterkeit, Menschenliebe und objective Unbefangenheit: so wird man die Bosheit verhüten, oder, wo sie schon Platz gegriffen hat, allmälig schwächen und beseitigen. Die Verhütung ist aber auch hier sicherer als die Heilung, und jedenfalls soll man die letztere durch erstere überflüssig zu machen suchen. Man beobachte also alle in den angedeuteten drei Beziehungen oben entwickelten Regeln. Nur vor einer speciellen Thorheit sei hier noch gewarnt nämlich vor der, das in Unlust oder Schmerz gestimmte Kind feind-

selig auf die Umgebung als auf die Ursache seines Leides hinzuweisen und zu Haß und Rache anzuspornen, also zum Schimpfen und Schlagen auf Personen oder Sachen. Durch ein solches Verfahren wird dem Kinde eine meist ganz falsche Vorstellungsverknüpfung untergeschoben, in allen Fällen aber Bosheit eingeimpft. Man meine nicht, es sei ein unschuldiges Beruhigungsmittel, den Ingrimm eines Kindes auf einen leblosen Gegenstand, einen Stuhl, einen Stein u. s. w., oder wol auch auf gutmüthige Thiere und Menschen abzuleiten. Durch welche Uebungen immer die Bosheit groß gezogen werden möge, schließlich wird sie ihre häßliche Gestalt unverhüllt zeigen. Statt also dem verletzten Kinde irgend eine rachsüchtige Genugthuung zu bereiten, verhüte man nach Möglichkeit alle heftigen Schmerzreizungen, und wo dies nicht möglich oder nicht räthlich ist, gewöhne man das Kind zu standhaftem Ertragen des Unvermeidlichen, zur ruhigen Betrachtung des wirklichen Sachverhaltes, zu größerer Besonnenheit, zu unverweilter Rückkehr in die gewöhnliche Beschäftigung und Gemüthsverfassung.

Doch genug, in der Praxis kommt das Meiste auf das reine und stets wache sittliche Gefühl des Erziehers an; ohne dasselbe sind alle Erziehungsregeln vergeblich, mit demselben ergibt sich deren Anwendung fast von selbst. Denn kaum findet auf einem anderen Gebiete eine so ausgedehnte persönliche Uebertragung (Vererbung) statt, als gerade in dem Verhalten der Menschen gegen die Menschen. Diese Uebertragung ist aber nicht die Folge jenes übernatürlichen Naturprocesses, den man unter dem Titel der „Erbsünde" erdichtet hat, sondern Wirkung des Beispiels, der Sitte, der Erziehung.

---

## III. Leitung des Willens und des Handelns.

### §. 69. Wesen des Willens.

Aus obigen Erörterungen über den Ursprung und die Regelung der Werthschätzungen und Neigungen ergeben sich auch leicht die Gesichtspunkte für die Bildung des Willens und Charakters.

Der Wille ist nicht Quell, sondern Resultat der sittlichen Entwickelung. Er ist auch nicht eine einheitliche Kraft, sondern eine Vielheit von Begehrungen und Widerstrebungen nebst den mit ihnen verbundenen Vorstellungen. Der Mensch hat weder von Geburt noch in irgend einem Zeitpunkte seines Lebens einen Gesammtwillen; vielmehr bilden sich auf Grund seiner natürlichen Bedürfnisse und der in ihm entstehenden Empfindungen und Neigungen allmälig unbestimmt viele Willensrichtungen aus, welche sich in einzelnen Willensacten (Wollungen) kundgeben. Mit den Begehrungen verknüpft sich nämlich nach und nach die erfahrungsmäßige Kenntniß der Mittel zu ihrer Befriedigung, d. h. zur Erreichung des Begehrten. Der Wille ist nun in jedem Falle die Verbindung eines Begehrens mit der Vorstellung (Ueberzeugung) von der Erreichbarkeit des Begehrten. Je entschiedener beide Elemente ausgeprägt sind, desto stärker ist der Wille. Fehlt eines derselben ganz, so tritt gar kein Wollen ein. Machen sich gleichzeitig mehrere entgegengesetzte Bestrebungen, oder praktische Bedenken gegen die Ausführbarkeit einer bestimmten Bestrebung geltend, so entsteht Kampf, Schwanken, Unschlüssigkeit, und der Ausgang dieses Zustandes ist davon abhängig, ob schließlich eine Neigung sich als die stärkste emporarbeitet, oder ob das Gelingen einer Unternehmung mindestens wahrscheinlich wird. Im letzten Falle erfolgt wenigstens ein Versuch zur Erreichung des Begehrten: d. h. ein Anfang der erforderlichen Thätigkeitsreihe mit dem Vorbehalt, dieselbe je nach Umständen abzubrechen oder fortzuführen.

Hiernach hängt der sittliche Werth des Willens von der Qualität seines Strebungselementes ab: es fragt sich, ob dasselbe der normalen Werthschätzung gemäß ist oder widerspricht. Das Gelingen des Willens wird bedingt durch den Besitz, die richtige Beurtheilung und die umsichtige Anwendung der erforderlichen Mittel: also durch Kraft, Gesundheit, Lebenserfahrung, Einsicht, Geschicklichkeit, Geld, gute Freunde u. s. w. Im Verhältniß zur Willensbethätigung können wir alle persönlichen Vollkommenheiten als die nächsten, die dem wollenden Individuum zur Verfügung stehenden Sachen und Personen als die ferneren Mittel bezeichnen; und hiernach läßt sich sagen: das Gelingen des Wollens überhaupt

hängt von dem Besitze der erforderlichen näheren und ferneren Mittel ab.

Sobald dieses Verhältniß dem sich entwickelnden Menschen zum Bewußtsein kommt, richtet er auf den Erwerb und die Vervollständigung der seinen jeweiligen Neigungen dienenden Mittel ebenfalls sein Bestreben. Wenn nun irgend ein Gut nicht um seiner selbst willen, sondern als Mittel zur Erlangung irgend eines anderen Gutes oder zur Abwendung eines Uebels begehrt wird, so ist die auf dasselbe gerichtete Neigung eine Mittelneigung, während die constanten Begehrungen unmittelbar förderlicher Güter Grundneigungen sind. Diese Unterscheidung läßt sich auch in Rücksicht auf die dem Willen dienenden Kräfte durchführen. Die Bethätigung derselben kann nämlich entweder schon an und für sich mit Lust verbunden und daher Selbstzweck sein; oder sie kann für das unmittelbare Empfinden indifferent, ja mit Unlust verknüpft und dann nur Mittel zu gewissen Zwecken sein. Das erstere Verhältniß findet statt bei den Neigungen zum Vegetiren, zu freien Muskelbewegungen, freien Sinnes- und Geistesthätigkeiten, zum Phantasiren, zur Beschaulichkeit u. s. w., das letztere bei allen Neigungen zur Anwendung der Leibes- und Geisteskräfte im Interesse objectiv vorgestellter Güter.

Nach dieser Betrachtung sind streng genommen primäre Grundneigungen nur diejenigen, welche auf ein freies Spiel der subjectiven Kräfte gehen, also auf eine Bethätigung, deren Antriebe, Mittel und Ziele in den Kräften selbst liegen, so daß in solchen Neigungen, die auch „Triebe" heißen, der Mensch sich praktisch zum Subject-Object wird, wie im Selbstbewußtsein theoretisch. Alle anderen Neigungen sind im Verhältniß zum persönlichen Empfindungszustand des Menschen Mittelneigungen. Bezeichnet man aber, wie wir vorhin thaten, einen Theil derselben als Grundneigungen, so geschieht dies in Berücksichtigung der Thatsache, daß die Güter des Menschen nur zum Theil in ihm, zum Theil aber außer ihm liegen, und daß sein nach außen gehendes Streben entweder auf directe oder auf vermittelte Erlangung gewisser Güter gerichtet ist. Die Kräfte des Menschen sind seine inneren Güter und kündigen sich als solche unmittelbar in der Bethätigung an; sie werden aber bei ihrer Bethätigung zugleich die „Triebe" und

Wegweiser zu den äußeren Gütern und also die Urfactoren aller Willensentwickelung. In Zusammenfassung alles Vorstehenden können wir sagen: Grundneigungen sind alle in den menschlichen Kräften als solchen liegenden Triebe zur Bethätigung, ingleichen alle Strebungen, welche direct auf ein bestimmtes Lebensgut abzielen; Mittelneigungen alle diejenigen Bestrebungen, deren nächstes Ziel nur Mittel zur Erreichung eines Lebensgutes ist. Erst durch Ausbildung von Mittelneigungen erhebt sich das Begehren und Widerstreben zu einem eigentlichen Willensleben.

In der vielfach verflochtenen Praxis des Lebens zeigt sich, daß ein und dasselbe Gut, ein und dieselbe Bethätigung Gegenstand einer Grundneigung oder einer Mittelneigung werden kann; und im letzteren Falle kann das zunächst erstrebte Mittel und die zunächst beabsichtigte Kraftäußerung entweder direct zu dem vorschwebenden Ziele führen, oder nur das erste Glied einer Reihe von Mitteln sein. Einige Beispiele mögen diese Sätze erläutern. Das Nahrungsbedürfniß ist Grundtrieb des Menschen, es kann aber zu mannigfaltigen Neigungen ausgeprägt werden, die entweder die unmittelbare Annehmlichkeit des Vegetationslebens, oder die Genesung von einer Krankheit, oder die Erlangung von Kräften zur Berufsthätigkeit u. s. w. zum Ziele haben. Muskelbewegungen ferner nimmt der muntere Knabe aus innerem Drange, der Stubengelehrte aus Gesundheitsrücksichten, der stets angestrengte Arbeiter nur zu geschäftlichen Zwecken vor. Der Lerneifer kann auf rein intellectuellem Streben, aber auch auf Gehorsam gegen den Erzieher, auf Eigennutz, auf Ehrgeiz, auf sittlichen Lebenszielen u. s. w. beruhen. Wolthätig kann man sein aus Mitleid, aus reiner Menschenliebe, aus Eitelkeit, aus Speculation auf Gegenleistungen u. s. w. Das Geld ist in der Regel nur Gegenstand von Mittelneigungen, sofern man durch dasselbe Nahrung, Kleidung, Bildungsmittel, Kunstschätze, äußeren Glanz erlangen, oder menschenfreundliche Zwecke erreichen kann u. s. w., dem spielenden Kinde aber und dem darbenden Geizhals dient es zu unmittelbarer Ergetzung.

### §. 70. Hauptregeln der Willensbildung.

Als die wesentlichen Punkte für die Willensbildung können wir nunmehr folgende zusammenfassen:

erstens harmonische Entwickelung aller leiblichen und geistigen Kräfte, also eine gute physische und intellectuelle Erziehung: hierdurch werden die natürlichen Triebe (subjectiven oder primären Grundneigungen) entfaltet, geregelt und gemäßigt, krankhafte Aufregungen und niederschlagende Affecte eingeschränkt, die Mittel zur Selbsthilfe und mit ihnen Selbstvertrauen, Thatkraft und Standhaftigkeit geschaffen;

zweitens Begründung einer möglichst richtigen und allseitigen Werthschätzung und der ihr entsprechenden sittlich reinen Neigungen, vor allem der objectiven (secundären) Grundneigungen und dann der von diesen abhängigen Mittelneigungen: hierdurch bekommt der Wille seinen inneren Werth und seine äußere Richtung;

drittens möglichst vielfache und vielseitige Bethätigung der rein sittlichen Neigungen unter Zurückdrängung alles von der moralischen Norm Abweichenden: hierdurch erhält das an erster Stelle aufgeführte Moment seine praktische Ausprägung, es wird der Schlaffheit und dem Uebermuthe vorgebeugt, dagegen Lebenserfahrung, Einsicht, Geschicklichkeit und feste Gewöhnung erzielt;

viertens Ausbildung der sittlichen Begriffe und Grundsätze durch Erinnerungen, Lob und Tadel, Vorschriften und Belehrungen: hierdurch kommt Klarheit, helleres Bewußtsein und in Folge dessen Regsamkeit und Beständigkeit in das Wollen und Handeln.

Die beiden ersten Punkte können hier als erledigt betrachtet werden; die bezüglich der beiden letzteren gelegentlich gemachten Andeutungen bedürfen jedoch einer weiteren Ausführung, der wir sogleich durch einige naheliegende Betrachtungen vorarbeiten.

Das direct Entscheidende für die Sittlichkeit sind die aus den Werthempfindungen entspringenden Neigungen und zwar die Grundneigungen, die ja den Mittelneigungen zur Richtschnur dienen. Uebermäßig starke Mittelneigungen (z. B. Habsucht) oder fehlerhafte (z. B. Lügenhaftigkeit) beruhen auf übermäßig starken oder fehlerhaften Grundneigungen; der Mangel oder die Schwäche richtiger Mittelneigungen kann nur durch Bildung, Stärkung und praktische Uebung ihrer Grundneigungen und durch die hieraus entspringende Lebenserfahrung beseitigt werden. Wenn die Neigungen entweder nicht auf das sittliche Maß beschränkt, oder nicht mit

entschiedener Kraft auf das Gute gerichtet werden, so wird der Wille fehlerhaft oder schwach; bricht sich einem solchen Willen gegenüber nach und nach die richtige praktische Weltansicht Bahn, wenn auch vielleicht erst in Folge bitterer Erfahrungen, so entsteht jener Widerstreit zwischen Neigung und Schätzung, den man gewöhnlich als das angeborene Erbtheil des Menschen bezeichnet, während er nur das Resultat abnormer Entwickelung ist. Man muß ihm vorbeugen durch eine rechtzeitige und strenge Zucht der Neigungen. Entsteht er in Betreff einzelner Punkte dennoch, was in der verwickelten Erziehungspraxis kaum jemals ganz zu vermeiden sein möchte, so ist er durch Stärkung des Guten und Hemmung des Bösen möglichst bald zu beseitigen. Den Zögling aber durch eine quälende Disciplin in den Zustand lähmender Reue und Selbstpeinigung zu versetzen ist nicht empfehlenswerth. Man bringe ihn zwar zur Erkenntniß seiner Fehler, erweise ihm aber auch Zutrauen, rufe unverweilt seine besseren Elemente, sein Ehrgefühl, seine Thatkraft wach und unterstütze ihn im Kampfe, damit durch Siege sein Wille erstarke.

Es kann nicht fehlen, daß dem Zögling allmälig (durch Erfahrungen an sich und Anderen, durch die ihm ausgesprochene Anerkennung und Mißbilligung u. s. w.) der Unterschied zwischen dem Sittlichen und Unsittlichen klar werde, also das Pflichtgefühl und das Gewissen in ihm entstehe. Dem ist nun entschieden Vorschub zu leisten, und zwar um so mehr, je älter der Zögling wird. Als Mittel hierzu dient zunächst die gesammte Anleitung zur Selbstvervollkommnung (s. § 64), sodann alles Disciplinarische (s. § 72 ff.), endlich die Ausprägung der sittlichen Grundsätze (s. § 75).

Daß alle diese Maßregeln schließlich darauf abzielen, den jungen Menschen der sittlichen Freiheit entgegenzuführen, oder mit anderen Worten ihm einen tugendhaften Charakter anzueignen, leuchtet unmittelbar ein. Tugendhaft freilich muß der Charakter sein, wenn er Werth haben soll. Denn Charakter an und für sich ist etwas rein Formales: er bezeichnet nur die Beständigkeit des individuellen Strebens, also auf deutsch die persönliche Willensfestigkeit. Seinen Werth bekommt er nur durch das Materiale, d. h. durch die innere Güte der ihm zu Grunde liegenden Neigungen. Nur der sittlich reine und allseitig harmonische Wille

soll im Menschen zum Charakter, d. h. zu möglichster Stärke, Beharrlichkeit und Regsamkeit ausgebildet werden. Wo dies nicht in dem Maße geschieht, daß das Gute auch gegen Hindernisse und Versuchungen Widerstand zu leisten vermag, da bleibt der Charakter schwach; gelangen nur manche Werthschätzungen und die ihnen enſprechenden Neigungen zur Ausbildung, so wird der Wille (Charakter) einseitig; übermäßige Stärke eines Theils der Werthschätzungen und Neigungen führt zur Rücksichtslosigkeit, Starrheit, Hartnäckigkeit; Vielheit und Vielseitigkeit verbunden mit Mangel an scharfer Abstufung der Werthschätzungen und Neigungen äußert sich durch allerlei Rücksichten und Bedenken, durch eine fortwährende Vielgeschäftigkeit, durch ein Bestreben allen möglichen Verhältnissen und Personen Rechnung zu tragen, Alles auszugleichen, auch das Widersprechendste zu verbinden, nichts Ganzes und Großes zu thun, um nur das Halbe und Kleine nicht aus den Augen zu verlieren, kurz: durch ein stets bewegliches, unberechenbares, unverläßliches, charakterloses Verhalten. An diesem Fehler leiden namentlich in unserer an Mannessinn armen Zeit sehr viele Menschen: es sind die praktischen Kleinmeister, die lauen Allerweltsfreunde, die unvermeidlichen Mitwirker bei allerlei Geschäften, die moralischen Detailkrämer, die sich in alles ein wenig mischen, aber jedem hochherzigen Entschlusse und jeder großen Unternehmung behutsam ausweichen. Diese Leute haben nur einen einzigen Grundsatz, nämlich den, daß man keine Grundsätze haben dürfe. Sie machen den Eindruck wie eine Musik ohne Forte und Piano, wie ein Bild ohne Licht und Schatten, wie eine Gegend ohne Berg und Thal, und werden daher bald langweilig und widerwärtig.

Man vermeide also in der Erziehung das Nivelliren und Verschwimmen der sittlichen Verhältnisse, präge vielmehr die mannigfaltigen Werthe und Unwerthe scharf aus und gebe den entsprechenden Neigungen eine gehörige Intensität. Ohne entschiedene Grundsätze gibt es keine Concentration und keine Haltung des Willens, also keinen Charakter. Man meine nicht, daß der Wille des Kindes zeitig und um jeden Preis gezähmt oder gar gebrochen werden müsse. Das ist nur nöthig, wenn man ihn vorher verdorben hat: der sittlich falsche Wille muß freilich unterdrückt

werden. Aber wenn man von Anfang an die Entartung der Empfindungen und Neigungen verhütet, so braucht man sie hernach nicht auszurotten. Nicht das Brechen, sondern das Bilden des Willens ist die eigentliche Erziehungsaufgabe. Nimmt er eine gute Richtung, so lähme man ihn nicht durch stete Hinweisung auf allerlei Rücksichten, auf die Meinung der Leute, auf conventionelle Verhältnisse, auf mögliche Vortheile oder Unannehmlichkeiten, auf Gewinn oder Verlust, auf künftiges Fortkommen und äußere Ehre, auf Gunst oder Ungunst gnädiger Herren u. s. w. Was recht und gut ist, muß gelten und dem Menschen unverbrüchliches Gesetz werden. Dabei behüte man das Kind vor vielem Mißlingen seiner Unternehmungen (vorausgesetzt, daß dieselben sittlich zulässig sind), sonst wird es ängstlich, feig und muthlos. Macht man ihm aber im Gegentheil Alles zu leicht, so wird man es zur Selbstüberschätzung und zum Uebermuthe verleiten, worauf aber nur zu leicht ein Umschlag in Zaghaftigkeit und Willensschwäche folgt, weil ja dem jungen Menschen, sobald er auf sich selbst angewiesen ist, seine unbesonnenen Unternehmungen fehlschlagen müssen.

### §. 71. Anleitung zum Handeln.

Hiermit haben wir bereits das Gebiet des äußeren Handelns betreten, auf welchem wir jetzt eine pädagogische Umschau halten müssen.

Handlung ist der körperliche Ausdruck des Willens. Wo kein Wille ist, oder demselben kein leibliches Organ zur Verfügung steht, da ist auch kein Handeln: im ersteren Falle kann höchstens ein mechanisches Thun stattfinden, im letzteren bleibt vom Willen nur das Element des Begehrens übrig, so daß er zum bloßen Wunsch oder Vorsatz wird.

Den natürlichen Ausgangspunkt hat das menschliche Handeln in den angeborenen Trieben aller derjenigen Muskelgruppen, durch welche die willkürlichen Bewegungen vermittelt werden. Ohne Muskelsystem kein Handeln. Die anfänglich unbestimmten und regellosen Muskeltriebe bilden sich allmälig zu bestimmten Neigungen aus, indem die erstarkte und durch Einsicht geregelte Kraft sich in charakteristischer Weise zu äußern strebt. Das Kind sucht sein Inneres zuerst durch gewisse Laute, dann durch Pantomimen, hernach

durch Worte auszudrücken; bald lernt es auch tasten, greifen, festhalten, heben, tragen, sitzen, stehen, gehen u. s. w. und bringt seine Glieder immer mehr unter den Einfluß seines Willens. Ihm dabei die erforderliche Hilfe und Anleitung zu geben, damit es allmälig zu voller Sicherheit und Selbstständigkeit im Gebrauch seiner Muskelkräfte gelange, ist zunächst Sache der physischen Erziehung, hat aber auch eine große moralische Bedeutung, da ja der Leib das Organ des Willens ist. Abgesehen von den eigentlichen gymnastischen Uebungen bethätigt sich das Kind im Spiel, in allerlei Körperbewegungen, in der Sorge für seine Bedürfnisse, in praktischen Geschäften für Andere, in planmäßiger Arbeit. Man gebe ihm hierzu, unter gehöriger Aufsicht und Beschränkung auf das Angemessene und Gute, freien Spielraum, genügende Gelegenheit und Veranlassung. Namentlich bediene man es nicht zu viel, lasse es möglichst selbst für sich sorgen und handeln, halte es auch zu Dienstleistungen für Andere an, trage ihm kleine Geschäfte in und außer dem Hause auf und halte es zu genauer Besorgung derselben an. Daß auf gewissenhafte Ausführung der Schularbeiten zu sehen ist, bedarf kaum der Erwähnung. Schwankender ist die Stellung des Kindes zur eigentlichen Arbeit, d. h. zur Arbeit in wirtschaftlichem Interesse. Kinder armer Eltern werden in dieser Beziehung meist zu viel, dabei aber nur einseitig und mechanisch in Anspruch genommen, zum Schaden ihrer physischen und intellectuellen, ja auch ihrer moralischen Entwickelung, während die Kinder wolhabender Eltern im Allgemeinen zu wenig für praktische Zwecke arbeiten lernen, obwol dies sehr wünschenswerth ist. Man sollte sich durchaus nicht scheuen, die in dieser Hinsicht jetzt üblichen Schranken zu erweitern, also Knaben wie Mädchen in ausgedehnter und vielseitiger Weise zu nützlichen Geschäften anzuhalten. Dies würde der Gesundheit, dem Charakter und der praktischen Brauchbarkeit des aufwachsenden Geschlechtes viel förderlicher sein, als die auf der einen Seite überspannte, auf der anderen nachlässige Erziehungsweise unserer Zeit. Namentlich sollte man es nicht unterlassen, die Mädchen zu häuslichen Geschäften anzuhalten und anzuleiten. Viele Leute scheinen zu meinen, daß Faulheit und Ungeschick eine Zierde der „Töchter gebildeter Stände" sei; dies ist aber lediglich ein dünkelhafter und verderblicher Wahn.

Jedenfalls steht fest, daß sich nur im Handeln der Wille vollkommen entwickeln und bewähren kann; denn er ist zu nichts weiter da, als zum Handeln. Auch lernt der Erzieher das Kind erst aus seiner Handlungsweise recht kennen; man muß die Neigungen und Kräfte des jungen Menschen zur Entfaltung hervorlocken, um zu sehen, was gut oder mangelhaft an ihnen ist, und worauf es bei der Weiterbildung ankommt. Eine Hauptregel lautet auch hier: vom Leichten zum Schweren. Man achte wol darauf, daß die Thätigkeitsversuche des Kindes nicht zu oft mißlingen, die ersten womöglich gar nicht; man stelle daher an dasselbe keine zu hohen Anforderungen, die es entweder zurückweist oder nur vergeblich zu erfüllen sucht. Dies gilt nicht blos hinsichtlich der leiblichen Bewegungen und der äußeren Geschäfte, sondern auch in Betreff des Geistigen, nicht blos hinsichtlich der Sorge des Kindes für sich selbst, sondern auch bezüglich seiner Bethätigung für Andere. Wenn das Kind immer Unglück in seinen Unternehmungen hat, wenn ihm zu viel zugemuthet wird, wenn es nie die Zufriedenheit seiner Eltern und Lehrer erringen kann, wenn es thun soll, was es nicht vermag, oder geben, was es selbst nöthig braucht, wenn es verletzt, wo es wolthun wollte, wenn es zurückgewiesen wird, wo es sich freundlich und dienstfertig annähert u. s. w.: so wird es ängstlich, zurückhaltend, widerspenstig, engherzig, irre in seinen Gefühlen.

Dagegen sei man auch nicht allzu rücksichtsvoll, sondern steigere allmälig die Anforderungen an den Zögling. Das Kind muß bei Lösung einer Aufgabe, bei Ausführung eines Unternehmens seine ganze Kraft und Einsicht ausdauernd zusammenfassen, Beschwerden ertragen, Schmerzen überwinden, Annehmlichkeiten entbehren lernen; es fühle die natürlichen Folgen seiner Unbesonnenheit und Nachlässigkeit. Man zeige ihm kein weichliches Bedauern, sei nicht stets zur Hülfe bereit; wo guter Rath nicht angenommen wird, möge eine unangenehme Erfahrung wirken. Im Verhältniß zu anderen Personen, auch zu Spielgenossen, darf das Kind nicht immer auf seinem Willen und Vortheil bestehen, es muß auch zur Nachgiebigkeit, Willfährigkeit und Aufopferung, zum Geben und Helfen angeleitet werden. Im geselligen Benehmen des Kindes werde zwar kein großes Gewicht auf conventionelle Höflichkeit gelegt, wol aber

alles Rohe, Unanständige, Unehrerbietige und Lieblose unterdrückt. Ueberhaupt lege man bei allem Handeln den Nachdruck auf das ihm zu Grunde liegende Innere, auf die Gesinnung. Die bloße Gesetzlichkeit des äußeren Thuns, oder einschmeichelndes Wesen gelte nicht als Ersatz für sittliche Willensbethätigung. Kurz: ein dem jedesmaligen Entwickelungsstandpunkt des Kindes angemessenes, möglichst vielseitiges, von sittlichen Motiven ausgehendes, oder zu sittlichen Gesinnungen hinführendes Handeln ist die beste Uebung des jungen Menschen in praktischer Tüchtigkeit; denn es gibt Erfahrung, Besonnenheit, Festigkeit der Grundsätze, Geschicklichkeit, Muth und Thatkraft, also alle diejenigen persönlichen Eigenschaften, welche den Werth des Willens erst realisiren. Ohne Thaten wäre ja die beste Gesinnung ein verborgener Schatz.

§. 72. Verhütung des fehlerhaften Handelns; das Lügen und Stehlen.

Wie nun, wenn das Verhalten des Kindes ein fehlerhaftes ist?

Dann entsteht zunächst die Frage, ob es nur aus Unvollkommenheiten (Mangel an richtiger Werthschätzung, genügender Kraft, Erfahrung u. s. w.), oder aus sittlichen Mißbildungen entspringe. Im ersteren Falle beuge man durch sorgfältige Aufsicht den Fehlern möglichst vor, gewähre aber auch dem Kinde Nachsicht und leite es allmälig zum Richtigen hin. Das letztere Moment ist freilich die Hauptsache; denn Fehler und Vergehen können nur durch Begründung der ihnen entgegengesetzten Geschicklichkeiten und Tugenden endgiltig geheilt werden. Welches Maß der freien Thätigkeit man dem Kinde auf jeder Entwickelungsstufe gestatten könne, ohne daß dasselbe an seiner Gesundheit und Moralität Schaden nehme und in seiner Umgebung Nachtheil stifte, oder welche Zügel man ihm anlegen müsse aus Rücksicht auf seine Unreife und auf die Dinge und Personen, welche es noch nicht richtig zu behandeln weiß, darüber entscheiden die concreten Verhältnisse. Wenn ein unverständiges Kind Gläser zerbricht, Bücher zerreißt, Geräthschaften beschädigt, Thiere quält, mit Feuer spielt, sich selbst oder seine Geschwister verletzt u. s. w., so haben die Erzieher dies sich selbst zuzuschreiben, denn sie haben es an der nöthigen Aufsicht fehlen lassen; wenn Knaben oder Mädchen

Aufträge, denen sie nicht gewachsen sind, falsch ausrichten, zu schwere Geschäfte oder Schularbeiten fehlerhaft ausführen u. s. w., so ist dies nicht ihre Schuld, sondern die Schuld derer, welche zu viel gefordert haben. Jedenfalls bestehen die beiden Hauptaufgaben der Erziehung darin, Fehler zu verhüten und Vollkommenheiten zu begründen, während die dritte Aufgabe, Verbesserung von Fehlern, doch eigentlich nur dadurch entsteht, daß jene beiden Hauptaufgaben nicht überall gelöst werden. Man vermeide also mit Umsicht die Anlässe zu Fehlern und Vergehen, beurtheile aber auch das Verhalten des Kindes nicht zu streng, gebe sich nicht übertriebenen Befürchtungen hin, betrachte und behandle den jungen Menschen, in welchem ja noch Alles lose und schwankend ist, nicht als einen Taugenichts.

Dies gilt selbst bezüglich derjenigen Fehler, welche gewöhnlich als sehr schwarze Flecken angesehen werden, und die allerdings eine höchst schlimme Wendung nehmen können, wenn sie unbeachtet und unverbessert bleiben. Als solche gelten namentlich das Lügen und das Stehlen. Will man diese Abweichungen von der sittlichen Norm richtig beurtheilen, so muß man sich vor Allem unbedingt der irrigen Meinung entschlagen, als obsie dem Kinde irgend wie angeboren wären. Im Gegentheil sind sie der noch unverdorbenen Menschennatur zuwider. Denn das Lügen ist ja ein Kampf des Menschen gegen sich selbst, nämlich eine Unterdrückung des bessern Wissens, welches sich unmittelbar geltend zu machen sucht. Und beim Stehlen macht sich dieses Selbstzerwürfniß ebenfalls geltend: der Dieb erklärt ja gegen sein eigenes Wissen thatsächlich fremdes Eigenthum als sein Eigenthum. Grundneigungen können also diese Fehler in keiner Weise sein; sie bilden sich nur als Mittelneigungen aus.

Was nun zuerst das Lügen betrifft, so sehe man vor Allem nicht zu schwarz: nur die absichtliche und aus unsittlichen Motiven entspringende Abweichung von der Wahrheit betrachte man als Lüge, nichts Anderes. Kinder weichen von der objectiven Wahrheit sehr häufig ab, ohne jede böse Absicht, ja ohne Bewußtsein dieser Abweichung: im Spiel und in der Phantasie. Das Kind lügt dabei keinesfalls; denn es hält seine Erdichtungen für wahr. Uebrigens berichtet es oft nur deshalb ungenau, ja falsch, weil es

in seinen Auffassungen oft oberflächlich verfährt und überdies vergeßlich ist, oder auch, weil es der Sprache noch nicht recht mächtig ist. Man lasse es also bei seinem poetischen Treiben, bis es von selbst zur Prosa übergeht, leite es allmälig an zur vollen Richtigkeit im Auffassen, im Erzählen, im sprachlichen Ausdruck, mache es auf seine Irrthümer aufmerksam, zeige ihm, wie es durch Achtsamkeit sich allmälig über die geistige Schwäche und Unreife zum bestimmten Vorstellen und Merken erheben müsse, so daß ihm richtiges Wissen und Darstellen zur Ehrensache wird. — Man führe aber auch ferner das Kind nicht in Versuchung zum wirklichen Lügen: man frage es nicht aus, wenn die Gefahr nahe liegt, daß es aus Furcht, Eigennutz, Gereiztheit u. s. w. von der Wahrheit abweichen werde, man schüchtere es nicht ein, lobe es nicht wegen seiner Schlauheit, gebe ihm keine Gelegenheit, von Lügen Nutzen zu ziehen. — Aber die Erzieher müssen sich auch selbst der Wahrhaftigkeit befleißigen. Das Beispiel wirkt auch hier mächtig. Wenn das Kind wahrnimmt, wie Personen, die ihm zum Vorbilde dienen, sich durch Lügen helfen, warum sollte es dies nicht nachahmen? Noch schlimmer wirkt die directe Anleitung zum Lügen. Wenn das Kind geflissentlich angewiesen wird, im Interesse der Eltern falsche Aussagen zu machen, oder sich selbst durch Lügen Vortheile zu verschaffen oder aus Verlegenheiten zu helfen: so kann man sich nicht wundern, wenn ihm dieses Mittel nach und nach zusagt. Auch erzwungene Abbitten, Liebkosungen, Danksagungen, Sündenbekenntnisse u. s. w. wirken verderblich auf den Charakter des Zöglings; denn sie sind Uebungen in der Verstellung und Heuchelei. Ueberhaupt schone und pflege man auf jede Weise das reine Wahrheitsgefühl, den Abscheu vor allem unlauteren Wesen. Daher behüte man das Kind namentlich vor der ersten Lüge, behandle es aber auch, so lange dies nur immer möglich ist, in einem Tone, als ob man ihm durchaus keine Lüge zutraue. Denn man fixirt und stützt das Gute, indem man es als das allein Zulässige hinstellt. — Die Heilung der einmal eingerissenen Lügenhaftigkeit ist sehr schwer, weil sie immer auf tief eingewurzelten Grundfehlern beruht. Nur die größte Wachsamkeit und consequenteste Strenge, vor Allem aber die Ausrottung der vorhandenen unsittlichen Grundneigungen kann das Uebel bannen.

Die Achtung des fremden Eigenthums ferner entsteht langsamer im Kinde, als die Wahrheitsliebe, weil in seinem nächsten Lebenskreise viele Güter gar nicht das ausschließliche Besitzthum Einzelner sind, sondern gemeinschaftlich benutzt werden, und namentlich das Kind selbst nur bestehen kann, wenn es an dem Eigenthum Anderer (namentlich seiner Eltern) Antheil erhält. Nur durch viele Erfahrungen und Belehrungen wird das Kind fähig, zwischen Mein und Dein recht zu unterscheiden und die tiefe sociale Bedeutung des Eigenthumsrechtes zu erfassen. So lange es nun in solchen Dingen noch unwissend ist, darf man ihm etwaige Eingriffe in fremdes Eigenthum nicht als Diebstahl anrechnen; aber man muß es durch gehörige Aufsicht, Belehrung, Untersagung in Schranken halten. Ferner befriedige man die natürlichen Bedürfnisse des Kindes ausreichend, beuge der Ausbildung von Begierden vor, sei selbst ein Muster strenger Ehrlichkeit, entwickle im Kinde die Kräfte und Mittelneigungen (Fleiß, Sparsamkeit u. s. w.) zur Selbsthilfe, präge das Gefühl für die Eigenthumsverhältnisse immer schärfer aus, achte den Besitz des Kindes, fordere aber auch von ihm Achtung vor dem Besitze Anderer, gestatte und veranlasse keinerlei Uebervortheilung, vermeide und verhindere alle Willkür im Geben und Nehmen: so wird das Kind ebenso ehrlich, als wahrhaftig werden. Leider wird das Stehlen wie das Lügen, namentlich im Proletariat, geflissentlich fortgeflanzt, als ein bequemes Mittel gegen Noth und Verlegenheit. In allen Fällen aber ist die Neigung zum Stehlen wie die zum Lügen durch fehlerhafte Erziehungsverhältnisse herbeigeführt. Kann man die mannigfaltigen Einflüsse auf das Kind vollkommen übersehen, und regulirt man sie gehörig: so sind zwar Verletzungen fremden Eigenthums durch das Kind, ja sogar kleine Unredlichkeiten desselben nicht gänzlich ausgeschlossen: allein sie werden sich leicht repariren und für die Folge unschädlich machen lassen. Man sehe nur immer genau zu, aus welchen Motiven sie entspringen und wirke ihnen je nach Umständen entgegen durch Belehrung, Verbot, Ueberwachung, Abschluß gegen verführerischen Umgang, Anhalten zum Schadenersatz, Ausrottung lasterhafter Neigungen, entschiedene Mißbilligung und empfindliche Strafe.

§. 73. Erziehung zum Gehorsam; Eigensinn und Trotz.

Da nun das Kind, um handeln zu lernen, handeln muß, noch ehe es einen sicheren Maßstab zu vernünftiger Selbstbestimmung besitzt: so hat es seinen Willen, sofern und so lange derselbe noch unvollkommen ist, einem fremden Willen, dem seiner Erzieher, unterzuordnen, d. h. es hat diesen Gehorsam zu leisten. Offenbar aber ist der Gehorsam des Kindes gegen seinen Erzieher nicht Endzweck, sondern nur Mittel der Erziehung: ihr Endzweck ist der Gehorsam gegen das Sittengesetz, oder die freie Selbstbestimmung des Zöglings zum Guten. Das Kind muß zuerst seinem Erzieher gehorchen, um allmälig dem Sittengesetze, das ihm zum Gewissen werden soll, gehorchen zu lernen. Das menschliche Handeln hat drei Entwickelungsstufen; sie heißen: Nothwendigkeit, Pflichtmäßigkeit, Freiheit, oder: das Müssen, das Sollen, das Wollen.

Hieraus folgt nun, daß es durchaus unpädagogisch, ja unsittlich ist, das Kind zum sogenannten blinden Gehorsam zu erziehen, d. h. zur Unterdrückung seines eigenen Willens und zur Unterwerfung unter einen fremden Willen, gleichviel, wie jener oder dieser beschaffen sei. Ein Erzieher, der den Willen des Kindes planmäßig bricht, nur um ihn zu brechen, dagegen seinen Willen, wäre er auch blos eine thörichte Laune, durchsetzt, nur um ihn durchzusetzen, begeht ein Verbrechen an der Menschennatur. Das Thun und Lassen des Kindes ist lediglich nach sittlichen Erziehungszwecken, ganz und gar nicht nach subjectiver Willkür zu bestimmen. Ist aber die Selbstbestimmung des Kindes eine der moralischen Norm entsprechende oder ihr zustrebende, wolan, so lasse man ihr volle Freiheit; denn das ist es ja, was man erreichen will. Nur wo das Kind einen verkehrten Willen hat, oder noch unfähig ist, die Gründe für ein nothwendiges Thun oder Unterlassen einzusehen, oder wo die Mittheilung der Gründe nachtheilig für das Kind wäre: da hat dasselbe dem Gebot oder Verbot des Erziehers unbedingt zu gehorchen. Kleine Kinder, die ja nur ihren Empfindungen folgen, begehren oft das Schädliche, widerstreben oft dem Heilsamen, und sie müssen deshalb in strenge Zucht genommen werden. Für größere hat oft eine Unternehmung, ein Aufenthaltsort, ein Altersgenosse etwas

Anziehendes, zugleich aber etwas Gefährliches; eine Belehrung hierüber würde vielleicht nur die Neugierde und Lüsternheit des Kindes wecken, oder sein offenherziges Zutrauen frühzeitig untergraben: also muß das Kind zurückgehalten werden lediglich durch den Willen des Erziehers. Ebenso sind alle Vorsichtsmaßregeln gegen die Erregung des Geschlechtstriebes zunächst nur auf die erziehliche Autorität zu stützen. Selbst wo es möglich und unbedenklich, ja heilsam wäre, dem Kinde begreiflich zu machen, warum es gehorchen müsse: ist jede Auseinandersetzung hierüber aufzuschieben, falls dadurch ein sofort nöthiges Thun oder Unterlassen verzögert würde. Man kann die betreffende Aufklärung dem Kinde geben, nachdem es gehorcht hat; es wird dann das belehrende Wort mit Unbefangenheit anhören und leicht zu der Einsicht kommen, daß die ihm gegebene Vorschrift heilsam war.

In jedem Falle seien die Gebote und Verbote, sowie deren Begründung möglichst kurz und bestimmt, damit das Kind zwar genau erfahre, was es zu thun und zu lassen habe, nicht aber durch überflüssiges Reden gelangweilt, oder zum Mißtrauen gegen den Erzieher, zum Widersprechen und Disputiren gereizt werde. Das unreife Kind darf sich seinem Erzieher in keiner Weise gleichstellen, oder demselben wol gar Rechenschaft abfordern; hierdurch würde ja das ganze pädagogische Verhältniß gestört werden. Nur stehe der Erzieher auch wirklich höher als sein Zögling, nicht blos physisch und geistig, sondern vor Allem auch moralisch. Das Kind muß die feste Ueberzeugung haben, daß der Wille und Befehl des Erziehers der beste und weiseste sei. Nur in diesem Falle ist der Gehorsam des Kindes gegen den Erzieher eine Schule im Gehorsam gegen das Sittengesetz, ein Uebergang von der Unmündigkeit zur sittlichen Freiheit; während jedes willkürliche Pochen auf die Autorität äußerer Gewalt in Tyrannei ausartet, die den Untergebenen widerspenstig macht, verbittert und entsittlicht. Man sei weise, sparsam und streng sittlich im Gebieten und Verbieten, halte aber das einmal Ausgesprochene consequent fest. Ist der Wille des Kindes gut oder doch unbedenklich, so lasse man ihm volle Freiheit. Das Maß derselben muß mit der sittlichen Reife des Zöglings wachsen. Denn nur dadurch kann das Ziel der Erziehung erreicht und ein gutes Verhältniß zwischen Erzieher und

Zögling erhalten werden. Behandelt man aber den Knaben und das Mädchen zu lange als unreife Kinder, so bleiben sie es entweder, oder sie verlieren das Vertrauen, die Dankbarkeit und Pietät gegen ihre Leiter.

Der Ungehorsam des Kindes gegen seine Erzieher, sofern er sich nicht blos in vereinzelten und vorübergehenden Acten, sondern als Eigenschaft ausbildet, ist stets Schuld der Erziehung. Denn er kann ja nur auf übeln und unbewachten Neigungen des Kindes, oder auf verkehrten Forderungen des Erziehers beruhen. Beobachtet man nur die soeben aufgestellten Regeln, verhütet man ferner die Entwickelung von fehlerhaften Begierden, vermeidet man alles unnütze Gebieten und Verbieten, nimmt man das Kind gehörig in Aufsicht, bewahrt man es durch angemessene Beschäftigung vor Langeweile, verfällt man nicht in Nachlässigkeit, Inconsequenz, und Vergeßlichkeit: so ist ein eigentlicher Ungehorsam des Kindes gegen den Erzieher unmöglich. Der kindliche Ungehorsam äußert sich in zweifacher Weise: in der Form von Unterlassungs- und Begehungssünden in Abwesenheit des Erziehers und in der Form des Eigensinnes und Trotzes in Gegenwart des Erziehers. Die letztere Form sieht übler aus, als die erstere; allein in den meisten Fällen möchte der heimliche Ungehorsam eine viel bedenklichere Entartung sein, als die offenbare Widersetzlichkeit. Diese ist gar oft nur ein Symptom der Aufregung bei großer natürlicher Reizbarkeit, woneben ein sehr lebhaftes Gefühl für das Rechte und Gute wol bestehen kann; jener dagegen entspringt nur zu oft aus wirklich unsittlichem Treiben und steht nicht selten mit Hinterlist und lügenhaftem Wesen in Verbindung. Dem Erzieher müssen unter allen Umständen die heimlichen Fehler des Kindes viel bedenklicher sein, als die offenbaren.

Die beiden Unterarten der Widersetzlichkeit, Trotz und Eigensinn, unterscheiden sich dadurch, daß im ersteren die Abneigung gegen den fremden Willen, im letzteren das Dringen auf den eigenen Willen stärker ausgeprägt ist. Der Trotzige will sich nicht in Andere fügen, mag nicht einmal Wolthaten von ihnen annehmen, verhält sich abwehrend, leistet passiven Widerstand; der Eigensinnige will, daß sich Andere durchaus nach ihm richten, wird nicht leicht befriedigt, wenn sie auch alles Mögliche thun, ist ein

sehr activer Quälgeist. Doch sind beide Fehler nahe mit einander verwandt, und fließen in der Wirklichkeit vielfach durcheinander. Der Erzieher hüte sich vor Allem, dieselben hervorzurufen und beachte daher die obigen Regeln über die Bildung des Gehorsams und die Verhütung des Ungehorsams. Auch bestehe er nicht selbst trotzig und eigensinnig auf seinem Willen, mindestens dann nicht, wenn er sich geirrt hat; er schäme sich nicht, einen Fehler offen zu bekennen, eine falsche Anordnung aufzuheben. Er lasse sich nicht leicht in Zorn bringen, fühle sich nicht stets persönlich beleidigt, unterlasse das schmollende Nachzürnen über gehabte Verdrießlichkeiten, halte es nicht unter seiner Würde dem Kinde nach einem unangenehmen Auftritte wieder das erste Wort zu gönnen. Ferner unterlasse man aufreizende Neckereien und unpassende Scherze gegen Kinder, mache über unbedeutende Fehler nicht viel Lärm, unterdrücke aber mit aller Entschiedenheit jede wirkliche Widersetzlichkeit gegen wolbegründete Anordnungen.

### §. 74. Belohnungen und Strafen.

Wo weder der eigene Wille des Kindes noch die bestimmte Willensäußerung des Erziehers ausreicht, um das Thun und Lassen des Ersteren dem Ermessen des Letzteren gemäß zu reguliren: da wird gemeiniglich durch Strafen oder Belohnungen nachgeholfen. Die ersteren sind Unlustempfindungen (körperlicher Schmerz, anstrengende Arbeit, Hunger, Schande, Entziehung der freien Bewegung u. s. w.), die letzteren Lustempfindungen (sinnliche Genüsse, Erheiterung durch Spiele, gesellige Freuden, ehrende Auszeichnungen, Unterhaltung durch interessante Bücher, Erholung und Vergnügungen in Freistunden u. s. w.), welche vom Erzieher absichtlich an das Verhalten des Zöglings geknüpft werden. — Offenbar können wir Belohnungen und Strafen nur als künstliche und der reinen Sittlichkeit fremdartige Einwirkungen auf das Thun und Lassen des jungen Menschen betrachten. Als nöthig erscheinen sie daher nur, wenn entweder erziehliche Mißverhältnisse vorausgegangen und durch dieselben fehlerhafte Neigungen im Kinde entstanden sind, oder wenn das Kind eine Richtung erhalten soll, zu der es noch keinen inneren Trieb hat. In diesen Fällen macht der Erzieher für den

Zögling eine Norm geltend, die in demselben entweder durch Entgegengesetztes verdeckt, oder noch gar nicht entwickelt ist.

Hieraus folgt nun zunächst, daß Strafen und Belohnungen im Allgemeinen nur mäßig angewendet werden dürfen, weil sonst das Verhalten des jungen Menschen mehr von den egoistischen Motiven der Furcht und Hoffnung, als von der sittlichen Weltauffassung abhängig wird. Sie sind für die Moralität, was für die Gesundheit die Medicin ist. Man mache sie also möglichst überflüssig, das will sagen: man verhüte die Ausbildung fehlerhafter Begierden im Kinde, und man unterlasse überspannte Anforderungen an das Kind. Wo man aber den Neigungen desselben an sich eine heilsame Richtung zu geben vermag, da sind Belohnungen und Strafen nicht nur überflüssig, sondern sogar schädlich, weil irreleitend. Denn dieselben rücken ja an die Stelle der reinen Liebe zum Guten den Eigennutz, an die Stelle der inneren Scheu vor dem Bösen selbst die Furcht vor einem außerhalb desselben liegenden Uebel. Und so liegt die Gefahr nahe, daß dem Kinde das sittlich Gute nur als Mittel zu selbstsüchtigen Zwecken erscheine, ja daß sogar List und Trug sich zu einem äußerlich gesetzlichen Handeln geselle. Man gehe also in jedem Falle sparsam mit diesen Erziehungsmitteln um, damit man nicht durch dieselben die ächten Motive des Thuns und Lassens verdecke; man lasse die ersteren ganz ausfallen, so weit und sobald die letzteren in Wirksamkeit gesetzt werden können. Insbesondere sind eigentliche Belohnungen nur in sehr seltenen Fällen zu billigen. Denn das Gute ist ja nur das Normale, das sich von selbst Verstehende, das Pflichtmäßige; seine natürlichen Folgen sind zugleich sein Lohn. Nur bezüglich des Bösen sind außerordentliche Maßregeln entschieden gerechtfertigt, weil es selbst etwas Außerordentliches, etwas Ungehöriges ist, das unterdrückt werden muß, nöthigenfalls durch gewaltsame Mittel. Daher gibt es auch in der bürgerlichen Gesellschaft wol ein System von Strafen, nicht aber ein System von Belohnungen. Und wir würden das aufwachsende Geschlecht sehr unzweckmäßig für das Leben vorbereiten, wenn wir es an eine Lohnsucht gewöhnen wollten, zu deren Befriedigung die menschlichen Verhältnisse nicht angethan sind. Die Strafen als Zuchtmittel der Jugend haben, von ihrer nächsten Bestimmung abgesehen, mindestens den Zweck, dem künf-

tigen Bürger die Heimsuchung durch die richterliche Gewalt zu ersparen.

Vom pädagogischen Standpunkte aus sind die Strafen und Belohnungen nicht als bloße Vergeltungsacte, sondern vorzugsweise als Erziehungsmittel zu betrachten. Ihren äußeren Anknüpfungspunkt haben sie zwar im Vergangenen, in dem, was das Kind gethan hat; ihre innere Tendenz aber geht auf Zukünftiges, auf das, was aus dem Kinde werden soll. Sie sind nicht blos Folgen eines realen, sondern auch Anlässe eines idealen Verhaltens. Der Pädagog muß sie also nicht nur mit Gerechtigkeit, sondern auch mit Weisheit abwägen. Wie die Ursachen eines gewissen Verhaltens bei verschiedenen Kindern sehr verschieden sein können, je nach Alter, Geschlecht, Temperament, Körperbeschaffenheit, Einsicht, Willensrichtung und äußeren Umständen: so wird auch nach denselben Verhältnissen in verschiedenen Kindern die Wirkung der ihnen zuertheilten Belohnungen und Strafen eine sehr verschiedene sein. Und daher ist Beides sorgfältig ins Auge zu fassen, wenn man nicht nur der Gerechtigkeit Genüge thun, sondern das Gesammtwol des Kindes fördern will. Man setze also keine Strafe, wo das Kind nur aus Mangel an Einsicht oder Kraft gefehlt, keine Belohnung, wo es nur seine einfache Schuldigkeit gethan hat, oder durch günstige Umstände unterstützt worden ist, oder schon durch die heilsamen Erfolge seines guten Verhaltens belohnt ist. Ferner sehe man wol zu, daß durch Strafen und Belohnungen nicht die Gesundheit, die Gemüthsverfassung, die Moralität, die geistige Bildung des Kindes benachtheiligt werde. Es ist ein großer Unterschied, gegen was für Kinder, unter welchen Umständen, in welcher Form und Ausdehnung man körperliche Züchtigung, Kostentziehung, Einsperrung, Tadel unter vier Augen oder vor Zeugen, Ausschluß aus der Gesellschaft, Hinausweisen aus dem Schulzimmer, Auferlegung von Geldbußen oder besonderen Arbeiten u. s. w. als Strafen, Genußmittel, Spielsachen, Kleider, Bücher, Geld, Schulprämien, Lob, gesellige Vergnügungen, Freistunden, Erholungspartieen u. s. w. als Belohnungen anwendet. Jedenfalls wird von den meisten dieser Dinge im Allgemeinen ein viel zu ausgedehnter und unvorsichtiger Gebrauch gemacht. Man vergißt zu häufig, daß die im Kinde hervorgerufenen Unlust- oder

Lustempfindungen keineswegs spurlos vorübergehen, sondern fortwirken, oft in ungeahnter Richtung und Ausdehnung. Der einzige bleibende Erfolg aber, welchen der besonnene Pädagog von Belohnungen und Strafen erwartet, ist der, daß dieselben allmälig sich selbst überflüssig machen, d. h. daß sie zu den echten, rein innerlichen Motiven des Verhaltens führen, die unsittlichen Neigungen beseitigen, die sittlichen stärken.

Daher sollen auch die Belohnungen und Strafen möglichst naturgemäß sein, d. h. diejenigen Folgen an das Verhalten des Kindes knüpfen, welche im gewöhnlichen Laufe der Dinge aus demselben von selbst zu entspringen pflegen. Das will aber sagen: man entkleide die Belohnungen und Strafen möglichst ihres künstlichen, gesuchten Charakters und mache sie zu unmittelbaren Schicksalen und Lebenserfahrungen des Zöglings. Ist er leichtsinnig und unvorsichtig, so mag er die unangenehmen Folgen seines Verhaltens empfinden; arbeitet er unordentlich, so kann seine Arbeit nicht als abgethan gelten, muß vielmehr verbessert oder noch einmal gemacht werden; verdirbt er muthwillig seine Sachen, so trage er die aus ihrem Verlust entspringende Entbehrung; war er unmäßig oder faul, so möge er hungern; ist er zänkisch oder unverträglich, so meiden ihn seine Spielgenossen, mißbraucht er seine Freiheit, so schränke man dieselbe ein: bereitet er Anderen einen Verlust, so leiste er womöglich Schadenersatz; hat er den Erzieher getäuscht, so zeige ihm derselbe auf einige Zeit ein gewisses Mißtrauen u. s. w. Körperliche Züchtigungen sind zwar keineswegs eine sehr naturgemäße Strafe, aber kleinen oder verzogenen Kindern gegenüber oft das angemessenste Mittel zur Bekämpfung des Eigensinnes und Trotzes. Unter den Belohnungen ist bei guten Erziehungsverhältnissen der Beifall des Erziehers jedenfalls die natürlichste und heilsamste. Die Heiterkeit und Freundlichkeit, welche er dem braven Kinde zeigt, ohne dessen Vorzüge besonders hervorzuheben, verstärkt in diesem die Freude am Guten und das sittliche Streben, ohne die Saat der Selbstgefälligkeit zu streuen; eine ausdrückliche Anerkennung löblicher Leistungen ist ebenfalls ganz am Platze, wenn das Kind sich besondere Mühe gegeben hat, dabei aber seiner Ziele und Kräfte noch nicht recht sicher und daher zur Zaghaftigkeit geneigt ist; eine Erholungspartie in freier

Natur ist eine in jeder Weise zweckmäßige Belohnung für angestrengten Fleiß, ebenso ein interessantes Buch, wenn man nicht etwa die Lesesucht zu fürchten hat.

Doch wir unterlassen weitere Ausführungen über die in Rede stehenden Erziehungsmittel, da die Gesichtspunkte zur Beurtheilung derselben aus allen obigen Betrachtungen über die moralische Erziehung unschwer abgeleitet werden können. Es möge nur noch darauf hingewiesen sein, daß der Erzieher Lohn und Strafe zwar ohne jede Parteilichkeit und persönliche Gereiztheit, sowie mit Vermeidung aller die Eitelkeit erregenden, Erbitterung weckenden, das Ehrgefühl erstickenden Zuthaten austheilen soll, dabei aber von herzlicher Freude über das Gute, von sittlicher Betrübniß und Entrüstung über das Böse erfüllt sein muß. Uebrigens sollen Belohnungen und Strafen bei noch kleinen Kindern sehr rasch auf die betreffenden Handlungen folgen; bei schon gereifteren ist oft ein Aufschub derselben, auch eine bloße Drohung oder ein Versprechen sehr wirksam zur Belebung und Fixirung eines richtigen Gefühls und edlen Strebens.

### §. 75. Moralische Belehrung.

Während nun die Strafen und Belohnungen zunächst nur Empfindungen im Kinde hervorrufen und dem Verhalten desselben äußere Schranken und Antriebe geben, haben die Belehrungen den Zweck, den Zögling zur Einsicht und sittlichen Selbstbestimmung zu führen. Jene können viel früher mit Erfolg angewendet werden, als diese. Denn die Triebkraft alles Wollens und Handelns liegt in den aus Empfindungen entspringenden Zu- und Abneigungen, nicht aber in reinen Begriffen und Grundsätzen. Man darf sich daher nicht wundern, daß so oft die besten Lehren und der klarste moralische Unterricht gar keine praktischen Früchte bringen. Diese werden stets ausbleiben, wenn die Einsicht nicht aus lebendigen Empfindungen und Strebungen hervorgeht. Denn nur das Concrete gibt dem Abstracten Inhalt und Bedeutung. Von jenem gibt es einen Entwickelungsweg zu diesem, nicht aber von diesem einen zu jenem. Aus vielfachen inneren und äußeren Erfahrungen von den Gütern und Uebeln des Lebens bilden sich allmälig sittliche Normen für das Thun und Lassen hervor, nicht

aber können aus diesen Normen jene Erfahrungen erzeugt werden: die moralischen Verhältnisse müssen erst erlebt werden, ehe sie begriffen werden können. Es liegt hier dasselbe Verhältniß vor, wie bei der intellectuellen Entwickelung: von der Anschauung (Empfindung) zum Begriff.

Sind aber die ursprünglichen Grundlagen des Willens real entstanden, dann ist allerdings die Belehrung von großem Werth. Sie erzeugt erstens Klarheit über die sittlichen und unsittlichen Elemente des Willens, beseitigt die chaotische Verschwommenheit derselben, scheidet und ordnet sie, verwandelt sie in Begriffe und Grundsätze und bringt hierdurch Sicherheit in das sittliche Urtheil und Streben. Sie gibt zweitens den moralischen Empfindungen und Strebungen eine erhöhte Bewußtheit und Erregtheit, denn sie beginnt mit Erweckung (Reproduction) derselben und führt zu jenen festen Gebilden, die vermöge ihrer scharfen Ausprägung dominirende Mittelpunkte des sittlichen Gefühls werden. Und gerade dies ist sehr wichtig: denn was in der menschlichen Seele wirken soll, muß nicht blos in ihr liegen, sondern es muß auch erregt (bewußt) sein. Damit hängt es zusammen, daß die durch Belehrung erzeugten Begriffe und Grundsätze drittens dem Willen jene Festigkeit und Beharrlichkeit verleihen, welche das Wesen des Charakters ausmachen. Endlich viertens ist die Belehrung ein vorzügliches Mittel, um den sittlichen Schätzungen und Neigungen eine vielseitige Ausdehnung auf die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse zu geben, so daß die Allgemeingiltigkeit der Moralgesetze deutlich wird. Das Kind soll nicht blos in seinem nächsten Kreise richtig empfinden und streben lernen, sondern es soll auch seine richtigen Empfindungen und Strebungen mit einem möglichst weiten Gesichtskreise verflechten und die Sittlichkeit als Sache der gesammten bürgerlichen Gesellschaft, der gesammten Menschheit erkennen lernen.

Diesen Zwecken dienen lebendige und treue Schilderungen verschiedener Charaktere, Lebenslagen und Weltverhältnisse, also Belehrungen übr die menschlichen Tugenden und Fehler, Thaten und Schicksale, Freuden und Leiden, über Glück und Unglück, Armuth und Reichthum, über Verkehrs- und Staatsverhältnisse, Lebensweisen und Berufsarten, Sitten und Rechte, über Einzelwirken

und Zusammenwirken und die dabei in Betracht kommenden Antriebe, Mittel, Gelegenheiten, Bedingungen, Hindernisse, Versuchungen, Folgen u. s. w. Freilich müssen alle solche Belehrungen an die Erfahrungen, Empfindungen und Neigungen des Kindes angeschlossen werden; der Unterricht kann ja dieselben nicht erzeugen, sondern nur reproduciren, schärfer ausprägen, aufklären, flüssig machen, combiniren und anwenden, um den Horizont des jungen Menschen zu klären und zu erweitern, seine Welt- und Menschenkenntniß zu vermehren, seine Klugheit zu entwickeln, seine Grundsätze zu befestigen und ihn durch dies Alles auf das öffentliche Leben vorzubereiten. Ob Belehrungen nur leere Worte bleiben oder eine durchgreifende Umgestaltung im Hörer hervorrufen, kommt ganz darauf an, ob ihn das Leben gehörig vorgebildet hat und der Lehrende ihn richtig faßt.

Während nun die planmäßige Belehrung Sache des eigentlichen Unterrichts (der Schule) ist (Sitten- und Religionslehre, Weltgeschichte, Länder- und Völkerkunde u. s. w.), zielen doch auch schon die in der Familie gegebenen Vorschriften, Verbote, Anweisungen, Erläuterungen, Ermahnungen, Warnungen, Verweise und Anerkennungen auf die Ausprägung sittlicher Begriffe und Urtheile hin; denn wenn sich diese Aeußerungen des Erziehers auch zunächst nur auf das individuelle Verhalten des Kindes beziehen, so fassen sie dasselbe doch schon in Regeln, deren Erweiterung direct zu jenen allgemeinen Grundsätzen hinführt, welche der junge Mensch im Strome des Lebens unverbrüchlich festhalten soll, nachdem er der Zucht des Hauses und der Schule entwachsen ist.

Was die eigentliche Sittenlehre betrifft, so ist für dieselbe eine der Schule, insbesondere der Volksschule entsprechende Form noch nicht gefunden. Die öfters in Vorschlag, hie und da auch in Anwendung gebrachte Aufstellung von besonderen Verhaltungsregeln für die Schulkinder („Schulgesetzen") ist eine ziemlich schwache Maßregel. Denn diese „Schulgesetze" können doch nur das enthalten, was ohnehin den Schülern durch eine gute Disciplin täglich eingeschärft wird, und sind in so fern überflüssig. Uebrigens sind die Ansichten über die zweckmäßigste Fassung solcher Schulgesetze sehr verschieden, und in jedem Falle ist ihre Wirkung auf das Gemüth der Kinder zweifelhaft, da sie an sich nur todte Buch-

staben sind und leichter zu äußerlicher Gesetzlichkeit als zu sittlicher Gesinnung hinleiten. — Der planmäßige Moralunterricht aber hat bisher sammt dem Religionsunterrichte unter theologischem Banne gelegen und daher wenig gefruchtet. Eine befriedigende Reform des ersteren kann daher nur mit der Reform des letzteren erfolgen. Indem wir uns nun zur Religionsfrage wenden, ist es unsere Meinung, daß das Religionsbuch, welches wir vorschlagen werden, zugleich die beste Grundlage für den Moralunterricht darbieten würde.

---

# Sechster Abschnitt.

## Religiöse Erziehung.

### I. Wesen der Religion.

§. 76. Aesthetische Grundlagen der Religion.

Das Wesen der Religion und die Stellung derselben im Organismus des menschlichen Geistes haben wir bereits oben bezeichnet (§ 23). Der Glaube an Gott und an ein ewiges Leben ist nicht ein Ergebniß individueller Beschränktheit oder Willkür, nicht eine Erfindung selbstsüchtiger Schlauheit, sondern ein normales und nothwendiges Resultat menschlicher Entwickelung: er ist in den inneren Anlagen und äußeren Daseinsverhältnissen unseres Geschlechtes vorherbestimmt. Vermöge der geistigen Kräfte und der praktischen Bedürfnisse, wie sie in der Entfaltung des Einzelmenschen und der ganzen Menschheit allmälig hervortreten, schafft sich der Mensch, schafft sich die Menschheit eine übersinnliche Welt, in der das gläubige Gemüth eine Ergänzung der Sinneswelt erblickt.

Diese im menschlichen Geiste vor sich gehende Schöpfung einer übersinnlichen Welt erfolgt nun theils durch freie Phantasiethätigkeit, theils durch bestimmtes Denken, theils endlich durch die Sehnsucht nach Glück und Frieden; mit anderen Worten: die Motive und Quellen der Religion sind theils ästhetischer, theils theoretischer, theils praktischer Natur.

Die ursprünglichste und kindlichste Form religiöser Erhebung ist die zuerst angeführte. Sie erweist sich als ein zwangloses, rein poetisches Spiel des menschlichen Geistes, nicht angefacht und ge-

leitet durch Sorgen des Lebens oder Probleme des Denkens. Ein jedes Kind phantasirt und dichtet, belebt die Erscheinungswelt durch sein eigenes Leben, personificirt und idealisirt seine gesammte Umgebung. Den Grund hiervon bildet die Thatsache, daß in der Menschennatur Wesen und Erscheinung, Geist und Materie unmittelbar zusammengegeben sind und in der innigsten Wechselwirkung zu einander stehen. Gerade im Kinde sind Leib und Seele so eng verflochten, daß zwischen beiden ein ununterbrochenes Herüber- und Hinüberwirken, eine stete gegenseitige Bedingtheit und Abhängigkeit stattfindet. Das Kind ahnt dieses Verhältniß zuerst in dunkeln Empfindungen, erkennt es allmälig immer deutlicher im Selbstbewußtsein; es zieht noch keine Grenzlinie zwischen Leib und Seele, faßt jenen nicht ohne diese und diese nicht ohne jenen auf. Daher kann es sich überhaupt noch keinen Geist ohne Körper, noch keinen Körper ohne Geist, kein inneres Sein ohne äußere Erscheinung und keine äußere Erscheinung ohne inneres Sein denken; ihm ist nichts todt, sondern alles lebendig, aber es kennt das Leben nur in sinnlicher Gestalt.

Denselben Standpunkt nehmen die Völker in ihrem ersten Entwickelungsstadium ein. Versenkt im Anschauen der Natur reflectiren sie ihr eigenes Leben, ihren eigenen Geist in dieselbe hinein. Ihre Götter sind das Werk unwillkürlicher Eingebungen, unmittelbarer Conceptionen ihrer eigenen Phantasie. Die sinnlich-geistige Menschennatur in ihrer Selbstoffenbarung ist das Urbild aller ästhetischen Naturauffassung; und indem der Mensch durch das Medium seines eigenen Wesens hindurch die Welt betrachtet, begeistigt er alles Sinnliche, versinnlicht er alles Geistige. In diesem Sinne hat man mit Recht behauptet, daß das Dichtungsvermögen eine Naturanlage der Menschheit sei; und der schöpferische Proceß der Götterbildung, also die naivste Form religiöser Entwickelung, ist nur eine besondere Aeußerung dieser allgemeinen Naturanlage.

Die welthistorischen Resultate dieses Processes liegen in den Mythologieen der heidnischen Völker vor, am vollkommensten in der Religion der alten Griechen. Daß wir hier nirgends einen Monotheismus, sondern überall nur Polytheismus finden, kann uns nicht überraschen. Denn der ästhetischen Auffassung ist nie

das Weltganze in einem einzigen Bewußtseinsacte gegeben, sondern es liegt ihr immer nur Einzelnes vor, das für sich ein Ganzes bildet. Die Sonne hebt sich ab vom Monde und von den Sternen, die Erde vom Meere und vom Himmel, die Morgenröthe vom Regenbogen, die dunkle Unterwelt von dem lichten Reiche des Aethers, der sanfte Westwind von dem rauhen Nordsturm u. s. w. Daher kann Helios nicht Luna, Gäa nicht Uranus, Aurora nicht Iris, Pluto nicht Zeus, Zephyr nicht Boreas sein u. s. w.

Wenn nun die Naturbetrachtung dahin gelangt ist, bestimmten sinnlichen Erscheinungen bestimmte innere Lebensprincipien unterzulegen, dann schreitet der dichtende Menschengeist weiter, indem er den gefundenen übermenschlichen Mächten wieder umgekehrt körperliche Gestalten gibt. Er will die verehrten Wesen festhalten und immer gegenwärtig haben. Nun kann zwar der religiöse Cultus sich zunächst an die vergötterten Gegenstände selbst, oder an einfache Abbildungen derselben knüpfen. Allein die Gegenstände und Erscheinungen der Natur halten dem betrachtenden Auge nicht immer Stand, eine treue Abbildung derselben ist vielfach unmöglich; und die inneren Mächte der Natur werden von dem sie ahnenden Menschen mehr und mehr vergeistigt, d. h. nach Analogie seines eigenen Geistes gedacht. Während also das Bedürfniß entsteht, das im Wechsel der Erscheinungen Beharrende symbolisch zu fixiren, leiht man demselben, weil man es menschlich gedacht hat, auch menschliche Gestalt. Dieser Gestaltungstrieb erstreckt sich schließlich auf die eigenen Qualitäten des Menschengeistes: die Gerechtigkeit, die Liebe, die Weisheit, der wissenschaftliche Scharfsinn, das Kunstgenie, ja die Psyche selbst wird personificirt und vergöttert. Dies setzt allerdings schon eine hohe Culturentwickelung voraus; denn erst in Folge derselben treten die der Menschennatur immanenten Kräfte als Lebensmächte für das Bewußtsein schärfer hervor.

Erst auf dieser Stufe kann auch die Ahnung von einer Fortdauer der Seele nach dem Tode sich zum bestimmten Glauben ausprägen. Denn dieser Glaube ist erst möglich, wenn der Seele eine selbstständige, vom Leibe unabhängige Existenz beigelegt wird, und dies kann nur in Folge hoher Entwickelung der geistigen Kräfte geschehen. Vorher mag das Fortleben der Abgeschiedenen

im Gedächtniß der Mit- und Nachwelt zur Vergötterung, also zur Verewigung merkwürdiger Menschen geführt haben; und die Wahrnehmung des täglichen Erwachens aus dem Schlafe zu neuem Leben, der jährlichen Wiederkehr des Frühlings, der vielfachen Metamorphosen in der Natur hat jedenfalls frühzeitig dunkle Ahnungen über ein Fortleben des Menschen nach dem Tode hervorgerufen, wenn auch kindliche Völker den fortlebenden Menschengeist nicht ohne sinnliche Hülle und ohne bestimmten Wohnsitz denken können.

### §. 77. Theoretische Grundlagen der Religion.

Als eine zweite Quelle der Religion haben wir das Denken bezeichnet. Wie das Kind, so gehen auch die Völker vom Dichten zum Erkennen, von der poetischen zur theoretischen Weltanschauung über. Tausendfältige Erfahrungen lehren, daß jedes Sein und Geschehen eine Ursache habe, und der Grund des Gegenwärtigen immer im Vergangenen liege. Fragen wir aber, woher die jetzigen Dinge ihr Dasein und Wesen haben, und gehen wir in einer noch so langen Reihe von Bedingungen rückwärts, um einen Anfangspunkt für alles Bedingte zu finden, so suchen wir denselben vergeblich in der Welt selbst. Dieselbe ist aus sich allein nicht erklärlich, der Urgrund derselben liegt nicht in ihr. Wir sind daher genöthigt, ein Wesen außer ihr anzunehmen, das uns zwar wiederum selbst unerforschlich bleibt, das aber mindestens die Welt begreiflich macht. Denn diese bedarf eines Schöpfers: keine Wirkung ohne Ursache, kein Werk ohne einen Werkmeister, kein Gesetz ohne einen Gesetzgeber. In diesem Urgrunde aller Dinge müssen die Eigenschaften liegen, welche sich in der Welt abspiegeln; eine alles beherrschende Macht, eine alles segnende Liebe, eine alles ordnende Weisheit; überall zeigt sich sein Wirken, nichts ist vor ihm verborgen. Seine Geistigkeit ist verbürgt durch unseren eigenen Geist, der sammt seinen Entwickelungs- und Denkgesetzen nur aus einem immateriellen Wesen entsprungen sein kann; seine Heiligkeit durch das Sittengesetz, welches in unserer Seele prädeterminirt ist; seine Einheit durch die Harmonie des Weltganzen.

Wie zum Glauben an Gott, so drängt das Denken auch zum Glauben an die Unsterblichkeit der menschlichen Seele. Einem gereiften

Verstande ist es undenkbar, wie etwas Seiendes vergehen könne. Selbst in der materiellen Welt gibt es nur Verwandlungen. Welche Macht aber könnte einem geistigen Wesen beikommen, um es zu vernichten? — Wenn wir uns auch die Seele des Menschen in neue Zustände versetzt denken können, so bleibt es uns doch völlig unbegreiflich, auf welche Weise sie ihr Dasein und Wesen verlieren sollte. Auch würde die hohe Begabung und der unverlöschliche Vollendungsdrang der Seele zwecklos sein, wenn ihr nicht jenseits der Erde ein Schauplatz zu höherem Leben eröffnet wäre.

Aus diesen Andeutungen leuchtet ein, daß durch das Hinzutreten der denkenden und erkennenden zur ästhetischen und dichtenden Weltauffassung die religiösen Anschauungen eine wesentliche Umgestaltung erhalten müssen. Die Widersprüche in denselben fordern eine Lösung, die Dunkelheit eine Aufklärung, viele Meinungen erweisen sich als Aberglaube, durch das wachsende Wissen vermindert sich das Gebiet des Glaubens. Der Polytheismus geht in den Monotheismus über; der Cultus wird vereinfacht und vergeistigt; alle unsittlichen Elemente müssen aus dem Gottesbegriffe ausgeschieden werden. Dieser Gährungsproceß macht die Thatsache begreiflich, daß gerade hochbegabte und hochentwickelte Völker zuletzt an ihrem eigenen Glauben irre werden, in Zweifel und Unglauben fallen und mit der Scheu vor den alten Göttern auch die Scheu vor allem Heiligen verlieren. Der kritische Verstand hat die leichten Gebilde der Phantasie zersetzt; der Masse des Volkes gebricht aber die Kraft zu einem neuen und höheren Aufschwung, und so geht sie unrettbar unter, wenn ihr nicht durch ein neues Evangelium aufgeholfen wird.

### §. 78. Praktische Grundlagen der Religion.

Zu den ästhetischen und intellectuellen Motiven der religiösen Entwickelung kommen noch die praktischen. Sie liegen in den Lebensverhältnissen des Menschen. Als ein schwaches und hilfsbedürftiges Wesen tritt der Mensch in die Welt ein, und zeitlebens bleibt er ein Kind der Sorge. Nach Glück und Frieden sehnt sich sein Herz, aber nichts in der Welt vermag seinen Wünschen eine dauernde und vollgenügende Befriedigung zu gewähren. Gebrechlich ist sein Leib, beschränkt seine Einsicht, schwach

seine Kraft, hinfällig sein Leben. Auf nichts kann er sich mit Sicherheit verlassen. Alles in ihm und um ihn ist wechselvoll und vergänglich. Hängt er sein Herz an sinnliche Genüsse, so droht ihm Ueberdruß, Krankheit und Tod; versenkt er sich in die Tiefen der Wissenschaft, so quälen ihn Widersprüche und Zweifel; eröffnet er sich eine praktische Wirksamkeit, so ist Mühe und Anstrengung sein Loos; dem redlichsten Willen stellen sich allerlei Hindernisse und Schwierigkeiten entgegen, die umsichtigsten Berechnungen können fehlschlagen, die reinsten Absichten werden verkannt und bekämpft. Alle irdischen Stützen unseres Glückes sind unsicher, mögen wir sie in uns selbst, oder in unseren Mitmenschen, oder in äußeren Gütern suchen. Und richten wir unseren Blick auf ganze Völker, ja auf die Menschheit: wo finden wir ein ungetrübtes und beständiges Glück? — Mögen alle Schätze der Erde ausgebeutet, alle Naturkräfte gebändigt, alle Einsichten, Anstrengungen und Tugenden vereinigt werden: nie wird es gelingen, über unser Geschlecht ein goldenes Zeitalter heraufzuführen.

Da nun der Mensch durch alles Irdische an seine Ohnmacht und Abhängigkeit erinnert wird, so nimmt er seine Zuflucht zu Gott, dem höchsten Gute, zu dem, der alles hat, der alles kann und sich über alles erbarmt. Und da der Mensch hier keine bleibende Stätte hat, keine ungetrübte Glückseligkeit, kein hinreichendes Licht für seinen Geist, keine Befriedigung seines sittlichen Bewußtseins findet: so setzt er seine Hoffnung auf ein Leben jenseits der Gräber, auf ein Leben, in welchem er die Stillung aller Sehnsucht, die Lösung aller Räthsel, die Ausgleichung aller Mißverhältnisse erwartet.

Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß die praktischen Motive des religiösen Glaubens von großer Macht und Tragweite sind, besonders unter den verwickelten Verhältnissen einer weit fortgeschrittenen Cultur. Es leuchtet aber ein, daß das menschliche Abhängigkeitsgefühl nicht schon Religion ist, sondern erst zur Religion führt; denn diese ist nicht Traurigkeit, sondern Erhebung über das Leid der Erde und Stillung aller menschlichen Sehnsucht. Nicht minder ist klar, daß dieses Abhängigkeitsgefühl für sich allein nicht zur Religion führen kann; denn es sagt dem Men-

schen nur, daß er Hilfe bedürfe, nicht aber, woher ihm Hilfe komme. Erst wenn die ästhetische und intellectuelle Weltauffassung den Himmel erschlossen hat, weiß das bedrängte Gemüth den Weg zum Frieden zu finden.

---

## II. Erziehung zur Religion.

### §. 79. Allgemeine Gesichtspunkte, das Christenthum als Ideal.

In den obigen Erörterungen ist die allgemein-menschliche Anlage zur Religion dargelegt. Wie hat sich nun der Erzieher zu dieser Anlage zu stellen? — Er soll sie nicht vernachlässigen, nicht unterdrücken, nicht irreleiten. Seine Aufgabe besteht darin, die Entwickelungstriebe der menschlichen Natur auf die Errungenschaften der menschlichen Cultur hinzuleiten. Wie wir den intellectuellen, den moralischen, den ästhetischen Bedürfnissen des jungen Menschen zu Hilfe kommen, indem wir ihm Antheil geben an dem Bildungsschatze, an den Einsichten, den sittlichen Normen, den Kunsterzeugnissen der civilisirten Gesellschaft: so werden wir auch den religiösen Regungen des Kindes förderlich sein, wenn wir ihm mustergiltige Gedanken von Gott und göttlichen Dingen vorführen. So wenig wir ruhig abwarten, ob das Kind von selbst die Kenntnisse, Fertigkeiten, Gemüths- und Charaktereigenschaften erlange, die in seiner Natur und Bestimmung vorgezeichnet sind: so wenig kann es unsere Meinung sein, daß ein jedes menschliche Individuum, nur auf eigene Kraft gestellt, den religiösen Entwickelungsgang der Menschheit von vorn beginnen und in allen Theilen wiederholen müsse; denn wie weit würde es in der Spanne seiner Lebenszeit kommen? — Die Erziehung hat ja eben den Zweck, die Früchte der Cultur dem aufwachsenden Geschlecht zu übermitteln. Sie soll dabei freilich dem natürlichen Entwickelungsgange der Menschheit gemäß verfahren, soll ihm aber eine geradere Richtung und ein rascheres Tempo geben. Erziehung ist Abkürzung und Beschleunigung des Entwickelungsganges der Menschheit. An den Idealen, welche in der Vergangenheit gereift sind, soll sich die

Gegenwart erheben, und die Verirrungen der Vorfahren sollen den späteren Geschlechtern als Warnungstafeln dienen.

Wie lehrreich ist in beiden Beziehungen die Geschichte des Christenthums! Welche Gräuel sind im Namen desselben begangen, zu welcher Corruption der Völker ist es gemißbraucht worden! Und doch, welche Hoheit, welcher Friede, welche Reinheit des sittlichen Urtheils liegt in dem unverfälschten Evangelium Jesu! Im engsten Anschlusse an die Bedürfnisse und Kräfte der Menschennatur faßt es die ästhetischen, praktischen und intellectuellen Elemente des Glaubens harmonisch zusammen. Es ergreift und erfüllt in gleichem Maße das Gemüth, den Willen und den Verstand. Sein Inhalt ist das ewig Wahre, Gute und Schöne, sein Zweck die Aufklärung, Veredelung und Beglückung der Menschheit. In den Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens lehrt es die Offenbarungen eines allweisen, allgütigen und allmächtigen Wesens erkennen, des alleinigen, über Zeit und Raum erhabenen geistigen und persönlichen Gottes, von dem alle Dinge ihr Dasein haben, in dessen Hand die Lebendigen und die Todten sind. Dieser Gott ist zugleich das höchste moralische Musterbild für alles menschliche Wollen und Handeln; unter ihm, dem heiligen und liebevollen Allvater, soll die Menschheit zu einer Familie, zu einer sittlichen Lebensgemeinschaft von Brüdern und Schwestern sich vereinigen, um ihr Glück und ihre Vollkommenheit zu befördern; das Erdenleben ist eine Vorstufe der Ewigkeit, in der alle zeitlichen Mißverhältnisse ihre Ausgleichung, alle Forderungen des sittlichen Bewußtseins und des denkenden Geistes ihre Befriedigung finden werden. Da die Lehre Jesu weder die Phantasie, noch das menschliche Abhängigkeitsgefühl, noch das logische Denken einseitig in Anspruch nimmt, sondern alle Motive des Glaubens gleichmäßig zur Geltung bringt; da sie jede Seelenkraft entfaltet, aber auch von einseitigen Ausschreitungen zurückhält; da sie den Geist aus den Banden der Sinnlichkeit erlöst und dem Willen die höchsten Ideale der Sittlichkeit vorhält: so könnte sie die Welt erlösen von den religiösen Verirrungen, welche eine so verhängnißvolle Rolle in der Geschichte der Menschheit gespielt haben, von Aberglauben und Götzendienst, von Heuchelei und scheinheiliger Bosheit, von geistlichem Hochmuth und verfolgungssüchtigem Sectenhaß. Sie könnte

ein Quell der Tugend, der Menschenliebe und des Friedens werden — wenn sie nur lauter gelehrt, treulich befolgt würde!

### §. 80. Plan der religiösen Erziehung.

Maßgebend für alle Jugendbildung ist der natürliche Entwickelungsgang des Menschen. Demnach dürfen wir auch die religiöse Erziehung weder willkürlich verfrühen, noch bis zu einem beliebig angenommenen Zeitpunkt verschieben; sondern wir haben sie zu beginnen, sobald in der Seele des Kindes die Motive der religiösen Entwickelung auftreten.

Dieser Zeitpunkt liegt weder am Anfange noch am Ende der Kindheitsjahre. Zunächst steht unwidersprechlich fest, daß die Vorstellungen von Gott und von dem Fortleben nach dem Tode dem Menschen in keiner Weise substantiell angeboren sind, sondern in jedem Falle erst entstehen müssen. Da nun diese Vorstellungen ihrem Wesen nach auf Geistiges gerichtet sind, so können sie nicht durch sinnliche Anschauungen eine angemessene Grundlage erhalten; vielmehr ist ihre reine Ausbildung erst auf der Stufe des Selbstbewußtseins möglich. Außer uns nehmen wir nur Sinnliches wahr; begeistigen können wir es erst, wenn sich in uns selbst ein geistiges Princip geoffenbart hat und uns also eine unmittelbare Anschauung vom Immateriellen zu Gebote steht. Die Innenwelt aber geht dem Kinde viel später auf, als die Außenwelt; vor Ablauf des dritten Lebensjahres kommt das Selbstbewußtsein nicht zum Durchbruch und nur sehr allmälig gewinnt es den Charakter reiner Geistigkeit. Daher können kleine Kinder nur eine sinnliche Religion haben; daher gelangen Blödsinnige nie zu einem reinen Begriff von Gott und Unsterblichkeit; daher endlich wird jede Religion, die christliche nicht ausgenommen, von ungebildeten Völkern und Volksschichten stets in das Bereich der Sinnlichkeit und Abgötterei hinabgezogen. Keine geoffenbarte Religion ist im Stande, einen geistesschwachen Menschen in eine übersinnliche Welt zu erheben und zu einer Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit zu führen. Wie das edelste Reis verwelkt, wenn der Stamm, auf den es gepflanzt wird, nicht seine Triebe mit ihm vereinigt: so entsteht aus keiner religiösen Tra-

dition ein wahres Glaubensleben, wenn sie nicht im menschlichen Gemüthe einen empfänglichen und fruchtbaren Boden findet.

Wenn wir also auch das kindliche Phantasieleben, in welchem anfangs Sinnliches und Geistiges ungeschieden durch einander fließt, aus welchem sich aber allmälig immer deutlichere Ahnungen des rein Geistigen emporarbeiten, als die Vorstufe religiöser Erhebung begrüßen können: so dürfen wir doch nicht voreilig in den natürlichen Entwickelungsgang der menschlichen Seele eingreifen, um ihn gewaltsam zum Ziele zu treiben. Ein Kind, das noch nicht zum Selbstbewußtsein gelangt ist, kann wol zum Händefalten, Kniebeugen und Lippendienst angeleitet, nicht aber in die übersinnliche Welt eingeführt werden. Alle Verfrühung der religiösen Bildung führt unfehlbar zu einem leeren Schein- und Wortwesen, das nicht nur unnütz, sondern auch schädlich ist, weil es sich der Entwickelung innerer Religiosität hindernd in den Weg stellt.

Auf der anderen Seite aber können wir mit der Bildung zur Religion nicht warten, bis der Zögling ein volles Verständniß für göttliche und ewige Dinge erlangt hat. Denn zu einem solchen Verständniß gelangt selbst der Weiseste auf Erden nicht. Allerdings ist es völlig unpädagogisch, das frühe Kindesalter mit abstracten Dogmen zu behelligen; auch haben alle großen Religionsstifter ihre Lehren an das concrete Natur- und Menschenleben angeknüpft und in populäre Formen gekleidet. Aber gerade die wesentlichsten Stücke des religiösen Glaubens sind bereits dem vier- bis sechsjährigen Kinde verständlich; ja es bedarf derselben, um eine gewisse Leere seiner Gemüths- und Gedankenwelt auszufüllen. Warum wollten wir also das keimende Glaubensleben der Verkümmerung, ja vielleicht der Verwilderung preisgeben? — Das Kind liebt die Gestalten der Phantasie und erhebt sich so gern über Zeit und Raum in eine Idealwelt. Wollten wir nun seine religiösen Regungen Jahre lang unbeachtet lassen, oder gar unterdrücken, so könnte durch die Last und Lust des Lebens, durch die Sorgen der Welt, durch eine einseitige Verstandesrichtung das Glaubensleben in seinen Keimen erstickt, oder es könnte durch den im Volke umgehenden Aberglauben, Ceremoniendienst und Confessionalismus auf falsche Bahnen geleitet werden. Daher dürfen wir zwar der kindlichen Seele nicht willkürlich etwas aufbürden,

was ihr fremdartig ist und äußerlich bleibt, vielmehr haben wir uns auf diejenigen Glaubenselemente zu beschränken, welche sie selbstthätig und innerlich erfassen kann: aber wir haben auch die religiöse Entwickelung des Kindes wirklich zu fördern, soweit die natürlichen Bedingungen derselben vorhanden sind.

### §. 81. Natürlicher Stufengang.

In den drei ersten Lebensjahren des Kindes kann eine specifisch religiöse Bildung noch nicht stattfinden. Denn die Religion setzt die Entfaltung aller elementarischen Geisteskräfte des Menschen als Vorbedingung voraus. Sorgen wir nur vor Allem wie für die leibliche Gesundheit und Kraft des Kindes, so auch für die Heiterkeit und Empfänglichkeit seines Gemüthes, für die Reinheit seiner Neigungen, für die Entfaltung seines Geistes: so wird auch die Religion einen wolbestellten, von Unkraut freien, an lebendigen Trieben reichen Boden finden.

Von den verschiedenen Motiven der religiösen Entwickelung machen sich die praktischen in der Regel zuletzt geltend. Denn da das Kind in jeder Weise von den Eltern versorgt wird, so fühlt es noch nicht das Bedürfniß höherer Hilfe; und da es in seinem unmittelbaren Lebensgefühl noch keine Vorstellung von dem Ende seines irdischen Daseins hat und keine Todesfurcht kennt, so liegt ihm die Sehnsucht nach einem ewigen Leben fern. Die ästhetischen und intellectuellen Motive der religiösen Entwickelung pflegen zuerst hervorzutreten, und diese führen überdies unmittelbarer in die übersinnliche Welt ein, als die praktischen. Im Anschauen der Natur entwickeln sich die ersten religiösen Stimmungen und Ahnungen des Kindes. Die Sonne, der Mond, der Sternenhimmel, Blitz und Donner, Wind und Wolken, die verschiedenen Witterungserscheinungen, der Wechsel der Jahreszeiten, die Erde mit ihrer Pracht und ihrem reichen, wechselvollen Leben: das sind die Gegenstände, an die sich von je her die religiösen Ahnungen der Menschheit geknüpft haben, und in denen das erstaunte Gemüth des Kindes das Walten höherer Mächte empfindet. Seine Wahrnehmungen, seine Träume und Ahnungen drängen es zum Denken. Es will wissen, woher, warum, wozu Alles sei und legt uns unzählige Fragen vor, die wir zum großen Theil nicht anders, als mit der Hin-

weisung auf Gott beantworten können. Hier liegen die Keime des religiösen Bewußtseins und die Gelegenheiten, das Kind auf die Vorstellungen des einzigen, allmächtigen, allweisen und allgütigen Gottes hinzuleiten.

Allmälig kommt aber auch das Gefühl der Abhängigkeit und Unzulänglichkeit alles Menschlichen im Kinde zur Ausbildung. Denn auch die sorgsamsten Eltern sind nicht im Stande, das Glück, die Gesundheit, das Leben des Kindes durchaus sicher zu stellen. Sie selbst stehen unter einer höheren Gewalt. Keine irdische Weisheit und Macht sichert das Gedeihen der menschlichen Werke, die Schicksale der Völker und Individuen. Alles, woran das menschliche Herz sich hängen mag, ist schwankend und wechselvoll; jeder Grabhügel predigt unsere Ohnmacht. Auch dem Kinde kann die Hinfälligkeit aller menschlichen Dinge nicht lange verborgen bleiben, und so wird ihm die Botschaft von einer höheren Macht und Hilfe und einem besseren Leben verständlich, ja willkommen sein.

Wenn auf diese Weise das Kind mit der übersinnlichen Welt in Verbindung getreten ist, dann gewinnt es auch ein Verständniß für die religiösen Erscheinungen seiner Umgebung. Das Glaubensleben des Einzelnen wie der Gemeinde findet in mancherlei Sitten und Gebräuchen, in Familienfesten, in der Heiligung der Sonn- und Feiertage, im Besuch des Gottesdienstes, in den kirchlichen Gebäuden, im gesammten religiösen Cultus einen Ausdruck. Das Kind nimmt diese Erscheinungen wahr, stellt Betrachtungen über sie an, will sie verstehen, fragt nach ihrer Bedeutung, und so werden auch sie zu Anlässen religiöser Entwickelung und religiöser Erziehungsthätigkeit.

### §. 82. Das erziehliche Verfahren.

Unter unseren Culturverhältnissen tritt also zu den im Kinde selbst wirkenden allgemein menschlichen Triebfedern der religiösen Entwickelung eine Tradition bereits ausgebildeter Glaubenselemente hinzu. Diese Tradition geschieht theils unabsichtlich und zufällig, indem das Kind sympathisch von dem Geiste seiner Umgebung ergriffen wird; theils wissentlich und absichtlich, indem die Erzieher den Zögling geflissentlich auf gewisse Empfindungen und Ansichten

hinleiten. Nach welchen Regeln ist nun die religiöse Bildung des Kindes einzurichten?

Vor Allem sollen wir das Kind nicht irre leiten, sondern zu einer vernünftigen und sittlichen Frömmigkeit hinführen. Weder die im Volke umlaufenden Ueberreste heidnischen Aberglaubens, noch die Hirngespinnste und Satzungen einer veralteten Dogmatik haben wir unseren Kindern zu überliefern. Die letzteren sind ihnen glücklicherweise meist unverständlich; die ersteren gehen viel leichter in die kindliche Phantasie ein und werden durch allerlei Gespenster- und Hexengeschichten, vielfach auch durch Sagen und Märchen von Geschlecht zu Geschlecht fortgeerbt. Man muß daher auf der Hut sein, daß dem Kinde nicht Wahngebilde in den Kopf gesetzt werden, und wenn dies ja geschehen ist, muß man ihnen durch Aufklärung, wo möglich auf dem Wege unmittelbarer Anschauung, entgegentreten. Auch soll keine Schwärmerei, keine Wundersucht, kein blindes Gottvertrauen im jungen Menschen Platz greifen. W a s s i c h m i t S i c h e r h e i t a u s n a t ü r l i c h e n U r s a c h e n e r k l ä r e n l ä ß t, f ü h r e m a n n i c h t a u f ü b e r n a t ü r l i c h e z u r ü c k; w o d e r M e n s c h d u r c h e i g e n e E i n s i c h t u n d T h a t k r a f t s i c h h e l f e n k a n n, d a s o l l e r n i c h t m ü ß i g a u f a u ß e r o r d e n t l i c h e E i n g r i f f e G o t t e s w a r t e n. Die religiöse Ueberspanntheit leidet nur zu leicht Schiffbruch im Leben und schlägt dann in Zweifel und Unglauben um, wobei nicht selten auch aller sittliche Halt verloren geht. Dagegen untergrabe man auch nicht die kindliche Gottesfurcht durch leichtfertige Reden, durch Murren wider die Vorsehung, durch Mißbrauch des Namens Gottes, durch Aufregung der Zweifel- und Kritisirsucht, durch Aufnöthigung materialistischer und atheistischer Hypothesen. Besonders verhüte man auch die Vermischung unsittlicher Elemente mit der Religion: alles eigennützige und gewinnsüchtige Speculiren auf Gott und Ewigkeit, alle moralische Schlaffheit und aller Sündendienst auf Rechnung der menschlichen Verdorbenheit und der göttlichen Gnade, aller heuchlerischer Lippendienst, alles unduldsame und lieblose Verhalten gegen Andersgläubige sei aus der Erziehung verbannt.

Ferner berücksichtige man stets die Fassungskraft des Kindes. Mit verwickelten Dogmen oder confessionellen Glaubenssystemen

soll man das frühe Jugendalter in keinem Falle behelligen. Denn abgesehen von ihrem inneren Werthe sind sie für das Kind im besten Falle nur Worte ohne tieferen Sinn, im schlimmeren Falle aber Mittel zur Verbildung, d. h. zur Erzeugung von Verworrenheit, Schwärmerei, Heuchelei und Intoleranz. Unter allen Umständen aber hat eine lebendige Religion des Herzens und Lebens einen viel höheren Werth, als Menschensatzungen und Bekenntnisse. Die Religion ist ihrem Wesen nach mehr Sache des Gefühls, des Willens und des sittlichen Wandels, als des Verstandes.

Endlich benutze man für die religiöse Bildung des Kindes die passendsten Anknüpfungspunkte und Gelegenheiten, beschränke aber die erziehliche Wirksamkeit auf das Maß des Heilsamen. Ein bestimmter Plan läßt sich hierbei für das Haus nicht aufstellen. Wir haben vielmehr die religiöse Erziehung mit den Erlebnissen, den Naturbetrachtungen, Empfindungen, Fragen und Gewissensregungen des Kindes in Verbindung zu setzen. Alle gesuchten Veranstaltungen erscheinen dem Kinde befremdlich und verstimmen es; lange Reden thun dieselbe Wirkung. Gebricht dem erziehlichen Eifer die weise Mäßigung, so erzeugt er im Kinde nicht einen lebendigen Glauben, sondern Widerwillen, Abstumpfung und Gedankenlosigkeit. Daher ist es auch unpädagisch, die Kinder vorzeitig zum Besuche des öffentlichen Gottesdienstes anzuhalten; selbst die häuslichen Andachten, Tischgebete u. s. w. sind nicht unbedingt als gute Erziehungsmittel zu betrachten.

Im Ganzen kommt auch bei der religiösen Erziehung das Meiste auf die Persönlichkeit der Erzieher an. Denn dieselbe ist mit allen absichtlichen und unabsichtlichen Einwirkungen auf das Kind untrennbar verwachsen. Ueberdies sind die Erzieher, namentlich die Eltern, gewissermaßen die ersten Götter des Kindes. Wird also durch ihr ganzes Sein und Wesen das Kind mit den Gefühlen der Pietät, der Zuneigung und Ergebung erfüllt: so erhält auch die Gottesfurcht, die Gottesliebe und das Gottvertrauen des Kindes die beste Grundlage und Vorbildung. Möge daher jeder Erzieher ununterbrochen an seiner eigenen Veredelung arbeiten, damit an seinem Geiste der Geist des Kindes sich erhebe.

## III. Unterricht in der Religion.

### §. 83. Stellung des Religionsunterrichtes.

Wenn alle Väter und Mütter eine hinreichende Bildung, ein lebendiges Interesse und die erforderliche Zeit zur Erfüllung ihres pädagogischen Berufes hätten, wenn ferner die häuslichen Zustände überall einer ruhigen Sammlung der Gemüther Raum ließen, wenn endlich zwischen Eltern und Kindern allenthalben ein auf Achtung und Liebe gegründetes Verhältniß stattfände: dann könnte die religiöse Erziehung einfach den Familien anheimgestellt werden, alles Weitere bliebe den religiösen Genossenschaften (Gemeinden, Kirchen) überlassen. Allein, wer das Leben kennt, der weiß, wie selten jene Erfordernisse nur einigermaßen ausreichend vorhanden sind. Daher erscheint es zweckmäßig, daß die Schule auch der religiösen Jugendbildung sich annehme. Aber in diesem Punkte besteht gegenwärtig keine einhellige Meinung, indem Manche den Religionsunterricht gänzlich aus der Schule verweisen wollen. Ebenso gehen die Ansichten darüber auseinander, ob der Religionsunterricht, falls er überhaupt in der Schule verbleiben soll, vom Lehrer oder vom Geistlichen zu ertheilen sei.

Was den ersten Punkt betrifft, so gehen wir von der Ansicht aus, daß es Aufgabe der Schule sei, alle Anlagen und Kräfte des Kindes harmonisch zu entwickeln, und daß sie daher auch die religiöse Jugendbildung zu fördern habe. Nimmt man der Schule den Religionsunterricht, so wird der Kreis ihrer Wirksamkeit durchbrochen, ihr Einfluß abgeschwächt. Den Schaden tragen die Kinder. Ihrer Bildung mangelt die einheitliche Vollendung und mit derselben die innere Befriedigung. Wenn sie in der Schule nichts hören über religiöse Fragen, die ihnen doch täglich entgegentreten, was soll geschehen? — Entweder bleiben die Kinder sich selbst überlassen, oder sie empfangen von ihren Eltern religiöse Belehrungen, oder sie werden einer bestimmten Glaubensgenossenschaft, beziehentich den Geistlichen derselben überwiesen. Nun hat zwar die Schule weder das Recht noch die Macht, irgend eine Form der religiösen Erziehung zu verbieten oder zu verhindern. Auch darf sie selbst in ihrem eigenen Bereiche keinerlei Glaubens- und Ge-

wissenszwang ausüben, folglich nicht verlangen, daß der von ihr selbst ertheilte Religionsunterricht ein obligatorischer sei, an dem entweder alle Kinder, oder wenigstens die Kinder einer gewissen Glaubensgenossenschaft theilzunehmen hätten. Das Confessionelle geht die allgemeine Volksschule überhaupt nichts an. Sie braucht sich nicht darum zu kümmern, ob die Kinder irgend einer Religionspartei bereits angehören oder künftig beitreten werden. Ihr Standpunkt ist der allgemein menschliche und pädagogische. Auf diesem Standpunkte ehrt sie die Glaubensfreiheit, betrachtet sie es aber auch als ihren Beruf, der religiösen Jugenderziehung sich anzunehmen, so weit sie es vermag. Sie will auf diesem Felde keinen Bildungs**zwang** ausüben, sondern lediglich eine Bildungs**gelegenheit** darbieten. Man soll ihr weder vorwerfen können, daß sie ihren natürlichen Wirkungskreis überschreite, noch daß sie eine ihrer Pflichten von sich weise. Erfüllt sie dieselben mit Weisheit und Gewissenhaftigkeit, so wird ihr das öffentliche Vertrauen nicht fehlen. Und beides ist im Interesse der Jugend- und Volksbildung höchst wünschenswerth. Denn es steht zu befürchten, daß, wenn der Religionsunterricht aus der Volksschule verschwindet, dann gerade recht alle die Uebel wuchern werden, welche man beseitigen möchte. Mit allerlei frommen Ränken wird man sich der Jugend bemächtigen, um sie dem Confessionalismus, dem Sectenwesen, der Bigoterie zuzuführen. Mit passivem Widerstande, mit religiöser Gleichgiltigkeit und Unwissenheit ist hiergegen nichts auszurichten. Der roheste Materialismus wird sich mit dem ärgsten Aberglauben und Schwindel zu einem grausen Chaos mischen, an welchem gar manches Kind irre werden dürfte. Möge also die Volksschule der Jugend auch auf dem Gebiete der Religion eine Leuchte anzünden! Wer da meint, das sei überflüssig, indem alle Religion mit der Zeit verschwinden werde, ist nach meiner Ueberzeugung in einem Grundirrthum befangen.

Wer soll nun den Religionsunterricht in der Volksschule ertheilen? — Wir sagen: nicht der Geistliche, sondern der Volksschullehrer selbst. Hierfür spricht eine ganze Reihe von Erwägungen. Vor Allem liegt auf der Hand, daß die Geistlichen keinen anderen, als einen confessionellen Religionsunterricht ertheilen können, sie sind ja die officiellen Vertreter der Confessionen. Eben

deshalb aber gehören sie nicht in die allgemeine Volksschule, die mit confessionellen Besonderheiten nichts zu thun hat. Will man die letzteren pflegen, so errichte man besondere Anstalten. Niemand hat das Recht, die Glaubensparteien hieran zu verhindern. Diese müssen jedoch bedenken, daß ihr Bekenntniß Privatsache ist. Wenn aber die Staats- und Schulbehörden die zwangsweise Fortpflanzung der Confessionen in den öffentlichen Bildungsanstalten dulden oder gar verordnen, so wird die Glaubensfreiheit untergraben und der Jugend Gewalt angethan. Denn wie kann eine freie Ueberzeugung sich entwickeln, wenn man die zarte Jugend, ehe sie urtheilen und wählen kann, geflissentlich für ein gewisses Bekenntniß präparirt? Und wie will man behaupten, daß die Kinder deshalb, weil man sie ohne ihr Wissen und Wollen getauft oder beschnitten hat, einer bestimmten Confession angehören? Haben sie keine Menschenrechte? Darf man mit ihnen machen, was den Priestern beliebt? — Die Vertheidiger der Confessionsschulen sollten wenigstens gestehen: wir verlangen die Confessionsschulen, nicht weil die Kinder confessionell *sind*, sondern weil wir sie confessionell *machen wollen*. Die systematische Fortpflanzung der Confessionen in der Kinderwelt ist ein Hinderniß der Vernunft, der Humanität und der sittlichen Selbstbestimmung, gehört also nicht in die Volksschule, wo ja im Gegentheil diese Vorzüge des Menschen gepflegt werden sollen. Was sollen hier die bindenden Dogmen, die spannenden Gegensätze, die confessionellen Hadersachen? Und was soll in der Volksschule das Zweiseelensystem, der theologische Geist neben dem pädagogischen? — Wenn das Kind an zwei gleichberechtigte Autoritäten (den weltlichen Lehrer und den Geistlichen) gewiesen ist, so wird nur zu leicht sein Gemüth, sein Denken und sein Wille nach entgegengesetzten Seiten hingezogen werden. Denn nur in seltenen Fällen wird das Wirken des Geistlichen mit dem des Lehrers in Harmonie stehen; verschiedene Lehrmeinungen, verschiedene Auffassungen der Kindesnatur, verschiedene disciplinarische Grundsätze werden zum Vorschein kommen. Man ergehe sich doch nicht in Illusionen über diese Verhältnisse. Der Lehrer ist Pädagog, der Geistliche Theolog. Zwischen der auf rationelle Anthropologie gegründeten Pädagogik und der auf confessionellen Satzungen beruhenden Theologie bestehen aber sehr wesentliche

Differenzen. Man muß dies offen aussprechen; denn es ist ein thörichtes Unterfangen oder ein Zeichen geistiger und sittlicher Schlaffheit, unvereinbare Gegensätze ausgleichen zu wollen. Wie die kirchlichen und pädagogischen Verhältnisse gegenwärtig im Großen und Ganzen liegen, kann ein bekenntnißtreuer und eifriger „Seelsorger" mit einem pädagogisch gebildeten und gewissenhaften Lehrer nicht zusammenarbeiten, ohne daß sie einander gegenseitig direct oder indirect befehden. Denn ein ganzer Mann setzt an jedes wichtige Werk seine ganze Persönlichkeit. Und wie der Geistliche im Religionsunterrichte seine Weltansicht nicht unterdrücken kann, so vermag auch der Lehrer, wenn er ein offener Charakter ist, im sprachlichen, historischen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte seinen religiösen Standpunkt nicht zu verleugnen. Denn auch in den weltlichen Schulfächern liegen religiöse Elemente und Beziehungen; es ist daher ein Irrthum, wenn man dem Lehrer durch Entziehung des Religionsunterrichtes auch den Einfluß auf das religiöse Leben der Kinder abschneiden zu können meint. Soll nun etwa der Lehrer und der ganze Lehrstoff unter geistliche Censur gestellt werden? — Da überdies der Lehrer jedenfalls in einem viel engeren und zusammenhängenderen Verkehr mit der Schuljugend steht, als der Geistliche; da der Bildungsstand und die Gemüthsverfassung der verschiedenen Kinder dem Lehrer bekannt ist, und da dieser alle weltlichen Unterrichtszweige in der Hand hat: so sind ihm auch die Anknüpfungs- und Erläuterungsmittel für den Religionsunterricht in viel reicherem Maße gegeben, als dem Geistlichen. Zudem kann man von einem Manne, der sich zum Volksschullehrer ausgebildet hat, mit vollem Rechte ein richtigeres Urtheil über den für das Jugendalter passenden Lehrstoff und eine geschicktere Handhabung der elementarischen Lehrmethode erwarten, als von einem Manne, der sich dem theologischen Berufe gewidmet hat.

Sonach müssen wir es für zweckmäßig halten, daß der Religionsunterricht mit dem gesammten übrigen Schulunterrichte einheitlich verbunden sei und vom Lehrer selbst ertheilt werde, ohne jede geistliche Einmischung. So lange aber dies nicht erreichbar ist, so lange die Religion unter priesterlicher Dictatur steht, werde der Religionsunterricht aus der Schule gänzlich ausgeschlossen.

§. 84. Der religiöse Lehrstoff in der Volksschule.

Der Stoff für den Religionsunterricht der Volksschule ist bis auf die neueste Zeit herauf fast ohne jede Mitwirkung des Lehrerstandes einseitig von den Kirchen, d. h. von den Theologen festgestellt worden. Aber die Folgen liegen auch zu Tage. Wie viel Erwachsene sind denn noch treue Anhänger der Dogmen, welche ihnen in der Jugend aufgedrängt worden sind? — Das Kind ist eben nicht fähig, die abstracten Formeln zu fassen, an denen sich die scharfsinnigsten Geister vergeblich zerarbeitet haben. Die Entwickelung der menschlichen Seele geht überall von der Anschauung zum Begriffe, von der Erfahrung zum Gedanken, nirgends umgekehrt; auch in religiösen Dingen soll dies nicht anders sein. Dreht man die Sache um, so geht die Erziehung in Dressur über; man erzielt dann keine innerliche und lebenskräftige Bildung, sondern nur nichtiges Wort- und Scheinwesen. Der gegenwärtige Verfall des kirchlichen, ja des religiösen Lebens hat sicher einen Hauptgrund in der einseitig theologischen Richtung des bisherigen Religionsunterrichtes. Eine unbefangene Pädagogik aber kann über den für die Volksschule geeigneten religiösen Lehrstoff nicht in Zweifel sein. Die Volksschule ist eine Anstalt für allgemeine Menschenbildung. Sie soll diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch diejenigen Gesinnungen in den Kindern entwickeln, welche zu einem menschenwürdigen Leben in der civilisirten Gesellschaft erforderlich sind. Eben so wenig, wie die specielle Bildung für gewisse Stände und Berufsarten, ist die Ueberlieferung confessioneller Satzungen Aufgabe der Volksschule.

Der Religionsunterricht muß sich an die Bedürfnisse des kindlichen Herzens, an die Kräfte des kindlichen Geistes, an die äußeren und inneren Erfahrungen, an die Thatsachen des Selbstbewußtseins, an die Stimmungen und Gefühle, an das Gewissen und den Willen des Kindes knüpfen, wenn er anschaulich, verständlich und fruchtbar sein soll. Nicht angelernte Bekenntnisse, sondern Gottesfurcht und Menschenliebe, ein reines Herz und ein fester Muth, Hoffnung und Geduld führen den Menschen sicher durchs Leben. Diese Eigenschaften werden aber nicht genährt durch abstracte Lehrsätze, sondern durch lebensvolle, dem kindlichen Herzen sympathische Aussprüche frommer Gemüther. Die Volksschule be-

nutzt in allen Zweigen des Unterrichtes die besten Elemente aus dem Culturschatze der Nation und der Menschheit. Warum sollte sie auf religiösem Gebiete ein anderes Verfahren einschlagen? — Nicht aus Katechismen und Bekenntnißschriften, sondern aus religiösen Quellenschriften hat die Volksschule ihren religiösen Bildungsstoff zu entlehnen. Denn sie soll nicht das Abgeleitete statt des Ursprünglichen, nicht die erstarrte Form statt des lebendigen Wesen bieten. Sie soll auch nicht Katholiken, Lutheraner, Calvinisten, Juden u. s. w., sondern Menschen bilden, die frei von Sectengeist das Gute und Wahre überall freudig begrüßen, wo sie es finden, es als die gemeinsame Aufgabe und als das einigende Band aller civilisirten Nationen des Erdkreises betrachten.

Den abendländischen Völkern stehen als Denkmäler der religiösen Entwickelung des Menschengeschlechtes vor Allem die biblischen Schriften zu Gebote. Aus dem alten Testamente lassen sich eine Reihe der schönsten Erzählungen, etliche Psalmen, Stellen aus Hiob, den Propheten u. s. w., aus dem neuen Testamente besonders Reden und Gleichnisse Jesu, Aussprüche der Apostel als unübertreffliche Stoffe für die Jugendbildung verwerthen. Man sollte sie in einem Religionsbuche zusammenstellen, welches aber nicht ausschließlich aus jüdischen und christlichen Quellen geschöpft werden müßte, sondern das Schönste aus allen welthistorischen Religionsurkunden zu enthalten hätte: also auch eine Blumenlese aus dem Zendavesta, den Vedas, der brahmanischen und buddhistischen Literatur, Aussprüche des Lao-tse, des Confucius, Stellen aus dem Koran u. s. w. Das wäre dann ein lebendiger Schatz der edelsten Bildungsstoffe, zugleich ein redendes Denkmal der religiösen Culturentwickelung der Menschheit und also ein Hilfsmittel zur Einführung in die Culturgeschichte. Das Buch würde den Beweis liefern, daß zwar auch die Religion ihren welthistorischen Entwickelungsproceß hat, ihrem Kerne nach aber bei allen civilisirten Völkern gleich ist; namentlich müßte es auch in einer Reihe von moralischen Kernsprüchen die allgemein menschliche Sittenlehre enthalten. Es würde, als Bildungsmittel der Jugend, zu rechter Zeit dem dünkelhaften und engherzigen Sectengeiste vorbeugen, indem es das aufwachsende Geschlecht auf die Höhe der Menschheit stellte, auf den Standpunkt der Humanität, des Kosmopolitismus,

der Vorurtheilslosigkeit, der Sittlichkeit, der Menschenachtung und Menschenliebe. Zeit wäre es endlich, daß die Menschheit zu sich selber käme, daß die Volksschule hierzu beitrüge, daß sie allen unfruchtbaren Wust von sich würfe und dafür die herrlichen Perlen eintauschte, welche uns die edelsten Geister aller Zeiten und Völker hinterlassen haben.

Es wäre gewiß eine verdienstliche Arbeit, ein Religionsbuch, wie wir es soeben skizzirt haben, zusammenzustellen. An Stoffen dazu fehlt es nicht; es käme nur auf eine tactvolle Auswahl derselben an, gerade so, wie bei Herstellung einer poetischen Chrestomathie. Das Buch wäre zunächst dem öffentlichen Urtheile, namentlich der pädagogischen Welt, zu unterbreiten, wie jedes andere. Ob es nachher als ein selbstständiges Schulbuch einzuführen, oder ob der Inhalt desselben den verschiedenen Theilen des Lesebuches einzufügen sei, dies wäre eine rein praktische Frage ohne principielle Bedeutung.

### §. 85. Methodische Bemerkungen.

Ueber das methodische Verfahren beim religiösen Jugendunterrichte haben wir nur wenige Bemerkungen zu machen. Denn die gegenwärtige Praxis kann uns nicht weiter interessiren, da wir sie principiell für verfehlt halten. Der Religionsunterricht aber, wie wir ihn wünschen, ist ein Ideal, dessen Verwirklichung zwar nicht durch innere, wol aber durch äußere Hindernisse vorläufig in unbestimmte Ferne gerückt ist; übrigens würde die Methode desselben eine sehr einfache sein und also keiner langen Anweisung bedürfen.

Die Lehrstoffe wären selbstverständlich nach Maßgabe der wachsenden Fassungskraft des Kindes anzuordnen. Die Behandlung derselben müßte im Ganzen die nämliche sein, welche auch auf andere gegebene Bildungsmaterialien, namentlich auf poetische Lesestücke, Anwendung findet. Denn allerdings ist alle Religion ihrem Grundwesen nach Poesie. Es käme hauptsächlich auf eine schlichte und sinngemäße Erläuterung an. Eine künstliche Katechetik wäre dabei weder nöthig noch nützlich. Alles Dogmatisiren und Eindrillen müßte ausgeschlossen sein. Das Memoriren

einiger Stücke wäre gewiß höchst bildend für die Kinder, dürfte aber nicht im Uebermaße und in jedem Falle erst nach der Interpretation stattfinden. Denn die Religion ist nicht sowol ein Gegenstand des Lernens, als ein Mittel zur Belebung und Erhebung der Gemüther. Sie soll Harmonie in das Denken, Fühlen und Wollen bringen. Ein förmliches System der Glaubenslehre aber gehört nicht in die Volksschule. Bietet man den Kindern, was ihrem Gedankenkreise nahe liegt, ihre Herzen anspricht, ihren Willen veredelt, so bedarf man keiner abstracten Zuthaten und keiner breiten Deductionen. Und hat der Lehrer ein warmes Herz für die Sache, so wird er sie mit Antheil und Würde behandeln. Den Hader der Confessionen wird er nicht in seinen Wirkungskreis dringen lassen. Denn so wenig es Aufgabe der Volksschule ist, die Lehren einer bestimmten Glaubenspartei zu vertreten, so wenig hat sich dieselbe mit Kritik und Polemik zu befassen. Die Kinder sind nicht reif zur Beurtheilung theologischer Streitpunkte, und die Schule ist kein Glaubensgericht, kein Tummelplatz der Parteien, sondern ein Asyl des Friedens.

Fragt ein Kind, ob es denn auch wahr sei, daß es einen Gott, ein ewiges Leben gebe: so antworte der Lehrer mit Ruhe, Unbefangenheit und Offenheit, daß uns Menschen hinieden in Betreff der übersinnlichen Dinge nur das Glauben, nicht das Schauen beschieden ist; daß es dem Menschen ziemt, sich in sein Loos zu ergeben, das Erforschliche zu erforschen, über das Unerforschliche sich in Demuth zu bescheiden, Niemanden wegen seines Glaubens oder Unglaubens anzufeinden, in jedem Falle aber festzuhalten an dem, was sich als wahr und gut erkennen läßt, thatkräftig alles Heilsame zu fördern, sich ein reines Gewissen zu bewahren, seines Daseins froh zu sein, sich muthig durch's Leben zu kämpfen, unvermeidliche Leiden aber standhaft zu tragen. Niemals lasse sich der Lehrer im Unterrichte vom rein menschlichen Standpunkte abdrängen, nie sei er ein Heuchler oder ein leichtfertiger Schwätzer, stets ein Zeuge der Wahrheit, ein Wegweiser der Sittlichkeit. Die gereifteren Schüler führe er tiefer in das Wesen der Religion ein; er lege ihnen in populärer Form die Gedanken dar, welche wir oben (§ 76, 77, 78) entwickelt haben.

# Siebenter Abschnitt.

## Das Ganze der Erziehung.

### §. 86. Die Zwecke der Erziehung.

Eine genetische Betrachtung der verschiedenen Entwickelungsrichtungen und Entwickelungsziele des werdenden Menschen hat uns die mannigfaltigen Aufgaben der Erziehung, sowie die Mittel und Wege zur praktischen Lösung dieser Aufgaben gezeigt. Wir sind jetzt im Stande, das Gesammtgebiet der Erziehung zu überschauen und unsere Erörterungen mit einem summarischen Rück- und Ueberblicke abzuschließen. Wir kommen also auf die Fragen zurück, welche unserem einleitenden Vorblick zur Richtschnur dienten, nämlich auf die Fragen: wer wird erzogen? durch wen wird erzogen? wozu wird erzogen? womit wird erzogen? nach welchen Regeln wird erzogen? — Diese Fragen haben uns hingewiesen auf die Zöglinge mit ihren Anlagen und Lebensverhältnissen, auf die Erzieher und ihre Wirkungskreise, auf die Erziehungszwecke Erziehungsmittel und Erziehungsmethoden. Dies sind die Hauptpunkte aller Pädagogik; ihnen war unsere gesammte Untersuchung gewidmet, und sie sind es, die wir uns jetzt nochmals zu vergegenwärtigen haben.

Was zunächst die Zwecke der Erziehung betrifft: so leuchtet jetzt deutlich ein, daß es unmöglich ist, dieselben genügend mit einem einzigen Ausdruck zu bezeichnen. Man hat dies allerdings vielfach versucht und z. B. die Vorbereitung für das Leben, die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung, die Begründung der menschlichen Glückseligkeit, die Herbeiführung der menschlichen Vollkommenheit, die Bildung zur Humanität, zur sittlichen Selbstbestimmung, zur Mündigkeit, zur Gottähnlichkeit, zur Tüchtigkeit für das

Himmelreich u. s. w. als Gesammtaufgabe der Erziehung hingestellt. Allein keine dieser Formeln hat in der Pädagogik allgemeine Anerkennung gefunden; sie sind theils zu eng, theils zu weit, überdies so unbestimmt und vieldeutig, daß über ihren realen Inhalt keine Einstimmigkeit der Meinungen zu erzielen ist. Es ist daher auch wenig gewonnen, wenn man unter Herbeiziehung derartiger Formeln über den Begriff der Erziehung irgend eine Nominaldefinition aufstellt. Selbst wenn man die Entwickelung aller Anlagen des Kindes oder die harmonische Vervollkommnung des jungen Menschen als die höchste Aufgabe der Erziehung bezeichnet: so hat man für die pädagogische Thätigkeit zwar ein Ideal aufgestellt, das aber an sich rein formal ist und einer näheren Bestimmung seines Gehaltes bedarf.

Wir haben daher durchgängig das Reale ins Auge gefaßt, in dessen Dienst die Erziehung steht; und dieses Reale ist die gesammte Menschennatur in ihrer normalen Ausgestaltung, also ein gesunder und wolgeübter Körper, ein kenntnißreicher und denkender Geist, ein sittlich reiner und thatkräftiger Wille, ein heiteres und für das Schöne empfängliches Gemüth, eine vernünftige Religiosität. Wir müssen bei dieser Fassung der Erziehungsaufgabe beharren, wenn wir uns nicht in nebelhafte und unpraktische Phrasen verlieren wollen. Zu wissenschaftlichen Principien eignen sich nur solche Sätze, die einer bestimmten Erkenntniß zugänglich sind. Welches die letzte Bestimmung des Menschen sein möge, wissen wir nicht, ist auch für die Pädagogik nicht maßgebend; seine erste ist offenbar die in seiner Natur vorgezeichnete Entwickelung, und nur mit dieser hat es die Erziehung zu thun. Ihr Gegenstand ist der werdende Mensch, nicht der gewordene, ihre Richtschnur die menschliche Anlage, nicht irgend ein gemachter Begriff; sie hat das Kind zu fassen, wie es ist, als einen realen, lebendigen und vielgestaltigen Organismus, nicht als ein Gedankending von abstracter Einheit. Daher hat sie nicht einen Zweck, sondern mehrere, und von diesen Zwecken ist nicht einer die Hauptsache, sind nicht die anderen Nebensache, sondern sie haben gleichen Rang, sind einander nicht subordinirt, sondern coordinirt. Für die Erziehung ist der Leib ein eben so wichtiger Gegenstand, wie der Geist, der Charakter, das Gemüth. Denn welches auch der Endzweck des

gesammten menschlichen Daseins sei, so geht doch die Aufgabe der Erziehung jedenfalls nicht dahin, ihn zu verwirklichen, sondern nur dahin, den jungen Menschen auf die Verwirklichung desselben vorzubereiten. Die Erziehungsperiode ist nur die erste Stufe der gesammten menschlichen Entwickelung; während derselben erreicht der Mensch nach keiner Seite hin einen Abschluß seiner Entfaltung. Es gibt keine absolute, sondern nur eine relative Erziehung. Erst das selbstständige Leben in Zeit und Ewigkeit kann den Menschen zur Vollendung führen.

### §. 87. Die Mittel der Erziehung.

Mit den Erziehungszwecken stehen die Erziehungsmittel in engster Beziehung. Wir haben daher die letzteren durchgängig im Anschlusse an die ersteren vorgeführt und besprochen, und demgemäß können wir Mittel der physischen, der intellectuellen, der gemüthlichen und ästhetischen, der sittlichen und religiösen Erziehung unterscheiden. Uebrigens ist der Begriff der Erziehungsmittel ein sehr schwankender. Denn die allermeisten derselben sind zugleich, ja sogar wesentlich etwas Anderes, als eben Erziehungsmittel. Ferner kann etwas in der einen Erziehungsperiode Zweck sein, was in der anderen wieder Mittel zur Erreichung höherer Zwecke ist. Ja sogar die Hauptzwecke der Erziehung erweisen sich im Verhältniß zu einander als Mittel, weil im Menschen (Zögling) Alles organisch in einander greift. Endlich lassen sich nicht alle Erziehungsmittel direct an das Kind bringen, sondern viele derselben bedürfen erst selbst wieder der Vermittelung, und hiernach ließen sich directe und indirecte Erziehungsmittel unterscheiden.

Diese Umstände nöthigen uns, den Begriff derselben sehr weit zu fassen. Erziehungsmittel ist Alles, was zur Beförderung der Erziehungszwecke geeignet ist und in Anwendung kommt. Hiernach sind die Erziehungsmittel theils Gegenstände der Außenwelt: Nahrungsmittel, Licht, Luft, Wasser, Wärme, Kleider, Spielzeug, Objecte der Anschauung u. s. w.; theils Errungenschaften der menschlichen Cultur: Entdeckungen und Erfindungen, praktische Einsichten und Geschicklichkeiten, moralische Ueberzeugungen, ästhetische Anschauungen, religiöse Vorstellungen, Sitten, Staatseinrichtungen, Wissenschaften, Bücher, Kunstwerke, Bildungsan-

stalten u. s. w.; theils Triebe, Kräfte und Eigenschaften des Zöglings: körperliche und geistige Anlagen, erworbene Fertigkeiten, Gewohnheiten, Erfahrungen, Empfindungen, Neigungen u. s. w., sofern ja das Kind nicht blos gebildet wird wie eine Statue, sondern auch sich selbst bildet vermöge der lebendigen Entwickelungsfactoren, die es von der Natur empfangen hat, und die das Leben fortwährend in ihm erzeugt; theils endlich Einsichten, Eigenschaften und Thätigkeiten der Erzieher: höhere Bildung derselben überhaupt, Lebenserfahrung, Kenntniß der Erziehungsaufgaben, körperliche Kraft und Geschicklichkeit, Sprachfertigkeit, Achtsamkeit, Consequenz, Charakterfestigkeit, Kindesliebe, Geduld, Strenge u. s. w., sofern dies Alles sich geltend macht sowol bei der directen Einwirkung des Erziehers auf den Zögling in der Form der Pflege, Gewöhnung, Behütung, Aufsicht, Belehrung, Strafe, des Tadels, Lobes, Beispieles u. s. w., als auch bei der Herbeischaffung und Benutzung der anderweitigen Erziehungsmittel.

Man sieht also, daß die Erziehungsmittel in der Wirklichkeit weder von den Erziehungszwecken, noch vom Zöglinge, noch vom Erzieher, noch endlich von der Erziehungsmethode total verschieden und getrennt sind, daß vielmehr die logisch (im Vorstellen) auseinander gehaltenen Erziehungsmomente real (im Sein) in einander übergreifen. Die Erziehung selbst aber kann einen geordneten und heilsamen Gang nur dann nehmen, wenn der Erzieher die Erziehungsmittel richtig beurtheilt, hinreichend beherrscht und in ein angemessenes Verhältniß zu den Zwecken der Erziehung und zu der Natur des Zöglings bringt.

§. 88. Die Methode der Erziehung.

Hierauf beruht die Erziehungsmethode, d. h. das planmäßige Verfahren des Erziehers bei Anwendung der Erziehungsmittel. Mit Recht fordert die neuere Pädagogik eine naturgemäße und harmonische Bildung des Kindes, folglich eine den Fähigkeiten und Entwickelungsgesetzen der Menschennatur entsprechende und sämmtliche Erziehungszwecke möglichst allseitig fördernde Erziehungsmethode.

Zur Verwirklichung dieser Forderung reicht eine äußere, auf

allgemeinem Herkommen oder persönlichem Tacte beruhende Technik nicht hin, ist vielmehr eine wolbegründete Einsicht erforderlich. Ohne Grundsätze gibt es keine Methode, kein geregeltes und consequentes Verfahren in der Erziehung, ohne richtige Grundsätze keine richtige Methode. Sind die leitenden Grundsätze falsch, bestehen sie in religiösen, politischen, nationalen, socialen, anthropologischen Vorurtheilen, beruhen sie auf irrigen Ansichten über den Gang der kindlichen Entwickelung, auf Ueberschätzung oder Unterschätzung gewisser Erziehungszwecke und Erziehungsmittel: so wird die Erziehungspraxis zwar nicht planlos, aber auch nicht normal und harmonisch, sondern einseitig, naturwidrig, willkürlich. Daher findet man sowol im täglichen Leben als auch in der Geschichte der Pädagogik so viele Abirrungen von der allgemein menschlichen Richtschnur, so viele verkümmerte und verschrobene Bildungsmethoden, statt einer rein vernünftigen etwa eine einseitig nationale, oder eine kastenmäßige, priesterliche, despotische, aristokratische, pietistische, egoistische, materialistische, abrichtende, gewaltsame, verzärtelnde, übereilende, verzögernde Erziehungsweise u. s. w.

Der Erzieher muß also alle Extreme vermeiden, einen möglichst hohen und freien Standpunkt einnehmen und immer den ganzen Menschen und alle Erziehungsaufgaben im Auge behalten. Weder ein Haupttheil, noch ein einzelnes Stück der Erziehung soll vernachlässigt oder übermäßig betont werden. Die physische Erziehung darf nicht gegen die intellectuelle, die moralische nicht gegen die religiöse zurücktreten; die geistige Bildung soll weder auf ein einzelnes Erkenntnißgebiet, noch auf eine einzelne Seelenkraft beschränkt sein, die religiöse weder zur bloßen Gefühls-, noch zur bloßen Verstandessache gemacht werden, die ästhetische nicht in einer frühzeitigen und einseitigen Kunstdressur bestehen u. s. w. Derartige Einseitigkeiten bewirken eine Verrenkung und disharmonische Verfassung des kindlichen Wesens. Führen sie auch bisweilen zu blendenden Resultaten, machen sie aus dem Zöglinge selbst ein „Wunderkind“: so ist ihr Werk doch immer ein bloßes Bruchstück von einem Menschen, eine Caricatur. Die echte Erziehung ist allgemeine Menschenbildung; sie richtet sich auf das Ganze, auf das harmonische Ebenmaß aller körperlichen und geistigen Kräfte, auf die organische Einheit eines gesunden Leibes und einer gesunden Seele. Daher

schließt sie sich stets an das Gegebene, an die Fähigkeiten und den Standpunkt des Kindes, an die allgemein menschlichen Anlagen und die individuellen Eigenthümlichkeiten desselben an. Der rechte Pädagog verschafft und erhält sich jederzeit eine möglichst vollständige Kenntniß seines Zöglings, faßt alle erziehlichen Erscheinungen und alle Fäden seines Geschäftes zusammen, betrachtet immer das Gegenwärtige nach seiner Bedingtheit durch das Vergangene und nach seiner Wirkung auf das Zukünftige. Er geht nicht von vorgefaßten Meinungen aus und steckt sich keine willkürlichen Ziele. Er versäumt nichts und überstürzt nichts. Er hat Geduld, aber auch Energie und Consequenz; er geht behutsam von Stufe zu Stufe, läßt sich aber durch Hindernisse nicht irre machen. Die verschiedenen Bildungsmittel wendet er den Umständen gemäß an, keines betrachtet er als Universalmittel, keines benutzt er im Uebermaß und ohne Rücksicht auf die mit ihm verbundenen Nachtheile. Der praktische Pädagog bedarf zwar einer theoretischen Leitung; er weiß aber auch, daß das Leben nicht dem Gange der Wissenschaft folgt. Was wir logisch scheiden und nach einander behandeln, ist real verbunden und entfaltet sich neben einander. Wir können das Kind nicht einige Jahre blos physisch, dann einige Jahre blos intellectuell, dann blos moralisch u. s. w. erziehen, sondern wir haben den verschiedenen Entwickelungsrichtungen Rechnung zu tragen, wie sie in der Wirklichkeit auftreten. Daher muß zwar die physische Erziehung am frühesten, mit der Geburt des Kindes, beginnen, müssen die Anfänge der intellectuellen, gemüthlichen und moralischen etwas später, die der religiösen am spätesten kommen; sobald aber alle Entwickelungsfäden im Zöglinge angeknüpft sind, müssen sie auch gleichzeitig und gleichmäßig durch die ganze Erziehungsperiode hindurch fortgeführt werden.

Dabei treten nicht selten Gegensätze zwischen den verschiedenen Erziehungsaufgaben hervor, sofern nämlich die Verwirklichung der einen ein Zurückstellen der anderen fordert. Der Leib soll gepflegt und geübt, der Geist ausgebildet, der Charakter gestählt, das Gemüth ungetrübt erhalten werden u. s. w.; ein Fortschritt nach der einen Seite hin bedingt aber oft eine Beschränkung auf der anderen Seite. Da kommt es denn an auf ein weises Abmessen zwischen Gewinn und Verlust, zwischen großen und kleinen

Vortheilen, großen und kleinen Nachtheilen. Man muß zur rechten Zeit und am rechten Orte nachzugeben und nachzulassen, aber auch zur rechten Zeit und am rechten Orte festzuhalten und anzuspornen wissen. Das absolut Höchste ist nicht immer auch das Höchste in der Erziehung. Denn da in derselben oft das Höchste vom Niedrigsten, die geistige Entwickelung vom leiblichen Gedeihen abhängt, so kehren sich bisweilen die absoluten Werthe geradezu um; die Gesundheit geht jedem anderen Erziehungszwecke vor und darf namentlich im Säuglings- und ersten Kindesalter nicht auf schwere Proben gestellt werden.

Wie überhaupt viel darauf ankommt, daß Alles zu rechter Zeit geschehe, so hat die Erziehungsmethode namentlich auf die Lebensalter der Zöglinge Rücksicht zu nehmen. Hiernach zerfällt der gesammte Erziehungszeitraum in mehrere Perioden. In der ersten, welche etwa bis Ende des ersten Lebensjahres reicht und das Säuglingsalter heißt, ist die leibliche Erziehung Hauptsache: was für Geist, Gemüth und Willen geschieht, knüpft sich durchgängig an den Körper an. In der zweiten, ungefähr das zweite und dritte Lebenjahr umfassenden, bekommt das Kind sämmtliche Milchzähne, es lernt essen, gehen, sprechen; zugleich treten seine Sinnesthätigkeiten entschieden in den Vordergrund, und es gewinnt zahlreiche äußere Anschauungen, ein Weltbewußtsein und mit ihm eine breite Grundlage des Erkennens, Empfindens und Wollens. In der dritten, die etwa bis zum siebenten Lebensjahre reicht, tritt das Selbstbewußtsein entschieden auf, stellt sich die Innenwelt mit der Außenwelt ins Gleichgewicht, halten sich Sinnlichkeit und Geistigkeit ungefähr die Wage. In der vierten, die nächsten sechs bis acht Jahre umfassenden, gewinnt die Selbstthätigkeit, der Geist, das Gedächtniß, das Denken, das Fühlen und Wollen allmälig das Uebergewicht über das Bestimmtwerden von außen und über die Hingabe an die Sinneswelt. In der fünften endlich, dem Jünglingsalter, kommt der Leib zur Reife, entwickelt sich eine höhere Productivität des Geistes, festigt sich der Charakter, bilden sich Ideale des Lebens, muß ein Beruf gewählt und die Vorbereitung auf denselben getroffen werden. — Die Uebergänge von den niederen zu den höheren Entwickelungsstufen geschehen zwar allmälig, führen aber oft eine auffallende Veränderung im

Betragen des Zöglings mit sich, weil die in demselben neu auftretenden Kräfte nicht sogleich die rechte Richtung und die verständige Accommodation an gegebene Verhältnisse finden können und sich daher mit einer gewissen Unbändigkeit und Regellosigkeit äußern („Flegeljahre").

Mit den Umgestaltungen im Wesen des Zöglings müssen nun stetige und vorsichtig berechnete Modifikationen der Erziehungsmethode parallel laufen. Anfänglich ist das Kind ganz in der Gewalt des Erziehers, allmälig muß es nach allen Seiten hin eine größere Selbstständigkeit erlangen, die erziehlichen Einflüsse sollen daher sparsamer und minder dictatorisch werden; manche Erziehungsmittel kommen in Wegfall, die zur Selbsterziehung hinleitenden (Belehrung, Rathschläge, Bücher, Umgang, Arbeit u. s. w.) treten in den Vordergrund; der junge Mensch wird mehr und mehr auf seine eigenen Kräfte und Einsichten hingewiesen, damit er der directen Leitung durch Andere entbehren lerne und sein eigener Erzieher werde.

### §. 89. Die Zöglinge und ihre Verschiedenheiten.

Wir haben uns soeben auf's Neue vergegenwärtigt, wie nothwendig in der gesammten Erziehung die stete Rücksicht auf Natur und Verfassung des Zöglings sei. Welche Punkte kommen nun hierbei in Betracht? — Außer den soeben hervorgehobenen Altersstufen haben wir am Kinde zu beachten: den allgemein menschlichen Gattungscharakter, die individuelle Beanlagung, das Geschlecht, die äußeren Lebensverhältnisse und die etwaigen habituellen Gebrechen.

Das allgemein Menschliche in der Anlage des Kindes hat in dem ganzen vorliegenden Buche eine so eingehende Berücksichtigung gefunden, wie es in einem Grundriß der Pädagogik nur immer möglich ist. Wir haben eben der Wahrheit Rechnung getragen, daß der wichtigste Gegenstand aller pädagogischen Studien der Mensch ist.

Auch die mannigfaltigen Individualitäten haben unser Interesse vielfach in Anspruch genommen. Es bedarf hier keines Beweises mehr, daß dieselben zwar den allgemeinen Grundcharakter der Erziehung nicht stören dürfen, daß sie aber auch nicht ignorirt werden sollen. Jedes Kind hat sein besonderes Maß von Gaben

und Kräften, welches der Erzieher kennen und in Anschlag bringen muß. Manche Eltern und Lehrer thun hierin zu viel, indem sie besondere Talente zu frühzeitig und übermäßig anspannen, oder besonderen Schwächen zu viel nachgeben, wodurch eine mehr und mehr steigende Disharmonie in die kindliche Entwickelung kommt. Andere thun zu wenig, indem sie rücksichtslos nach einem einmal angenommenen Maßstabe alle Zöglinge in gleicher Weise behandeln, an alle dieselben Forderungen stellen, von allen das nämliche Tempo der Entwickelung und ein uniformes Verhalten verlangen, also gegen die Forderung der Naturgemäßheit verstoßen. Der Erzieher soll die eigenthümlichen Anlagen und Temperamente der Kinder allerdings erforschen und würdigen, aber er soll sich nicht von denselben fortreißen lassen, sondern sie reguliren. Ein zu übermäßiger Wucherung geneigtes Leibesleben muß eingeschränkt, ein schwächliches sorgfältig gepflegt werden. Ein träger Geist bedarf des Sporns, ein allzureger und zur Frühreife geneigter des Zügels. Sehr reizbare und lebhafte Kinder, in denen sich leicht Zerstreutheit und Oberflächlichkeit, ein überspanntes Gefühls- und Phantasieleben, Eigensinn und heftige Affecte ausbilden, dürfen nicht mit vielen und zu starken Eindrücken überschüttet, nicht durch seltsame Einbildungsvorstellungen aufgeregt, müssen vielmehr bei einzelnen realen Gegenständen länger festgehalten, öfter auf dieselben zurückgeführt und zu einer ruhigen Verständigkeit angeleitet werden; phlegmatische dagegen bedürfen recht zahlreicher und frischer Anschauungen, einer vielseitigen und durchgreifenden Erregung. Der Kräftige und Talentvolle ist vor Uebermuth, der Schwache und gering Begabte vor Zaghaftigkeit zu behüten u. s. w. Auch sei der Erzieher nicht zu rasch im Urtheile über die Gemüthsart und Begabung seiner Zöglinge, er gebe sich nicht voreilig enthusiastischen Hoffnungen oder niederschlagenden Befürchtungen hin; er kann sich dabei sehr täuschen und leicht zu einem verkehrten Verhalten hinreißen lassen. Die Zeit gleicht gar manche Unebenheit aus und widerlegt nicht selten die bestimmtesten Prophezeihungen.

Eine besonders wichtige Eigenthümlichkeit der Anlage ist der Geschlechtsunterschied. Derselbe tritt nicht nur im Physischen, sondern auch im Geistigen hervor (s. §. 25). Die verschiedene Lebensstellung der beiden Geschlechter ist daher keine willkürlich festgesetzte,

sondern eine natürlich begründete. Dem Manne gehört vorzugsweise die Welt, das Wirken nach außen, der Kampf mit dem Leben, die höhere Wissenschaft und Kunst, dem Weibe vorzugsweise das Haus, das Wirken im Familienkreise, das stille Wolthun und Helfen. Die Männlichkeit besteht in höherer Kraft, in klareren Begriffen und festerem Charakter, die Weiblichkeit in größerer Empfänglichkeit und Gewandtheit, concreterer Lebensanschauung, fügsamerem Willen. Daher findet sich der Mann am meisten befriedigt in einem selbstständigen Wirkungskreise, das Weib am meisten im freien Anschlusse an die Interessen und das Wirken eines achtungswürdigen Mannes. Das Weib hat den natürlichen Beruf, Gattin, Mutter und Hausfrau zu werden. Dieser ist denn vernünftiger Weise auch in der Erziehung des weiblichen Geschlechtes als höchster Zweck ins Auge zu fassen. Das Weib wird aber seinen natürlichen Beruf um so besser erfüllen, je gesünder, kräftiger und geschickter sein Körper, je klarer und kenntnißreicher sein Geist, je edler und fester sein Wille, je reiner und heiterer sein Gemüth ist. Es wird aber auch, wenn ihm sein natürlicher Beruf nicht beschieden ist, oder nicht zusagt, um so leichter im Stande sein, sich selbstständig ein befriedigendes und ehrenwerthes Dasein zu schaffen, in je reicherem Maße es die erwähnten Eigenschaften besitzt, je besser es erzogen ist. Wie man also auch die Stellung des weiblichen Geschlechtes ansehen möge, in jedem Falle ist eine vernünftige, sorgfältige, alle Kräfte entwickelnde, auf persönliche Tüchtigkeit abzielende Erziehung der Mädchen wünschenswerth.

Bisher litt die höhere Bildung der Mädchen an eben so großen, ja noch größeren Mängeln, als die höhere Bildung der Knaben. Während die letztere allgemach gar zu praktisch, d. h. zu sehr auf raschen Erwerb abzielend, also egoistisch geworden ist, hat sich in die erstere viel Schein und Blendwerk eingeschlichen. Und so ist aus einem kläglichen Gemisch von schönen Redensarten, conventionellen Manieren und Abfällen etlicher Wissenschaften, Sprachen und Künste eine sogenannte „höhere Töchterbildung“ entstanden, die nur dazu bestimmt zu sein scheint, allerlei Gebrechen des Leibes, sowie die Oberflächlichkeit und Ueberspanntheit des Geistes, das anspruchsvolle und selbstsüchtige Wesen, die Genußsucht und Neigung

zum Luxus, den Eigensinn und die Eitelkeit, die praktische Untüchtigkeit und Arbeitsscheu, die Oede und den Unfrieden des Gemüthes zu verhüllen. Die Eigenschaften, welche den Werth und das Glück des Weibes begründen und es befähigen, seinen Beruf als Gattin, Mutter und Hausfrau zu erfüllen, oder nöthigenfalls sich selbst eine befriedigende Existenz zu gründen, nämlich Gesundheit des Leibes, praktische Tüchtigkeit, ein gesunder Menschenverstand, ein edles, dem Wole Anderer sich hingebendes Herz, ein bescheidener Sinn und ein heiteres Gemüth, sind bei dieser höheren Töchterbildung auffallend vernachlässigt worden; es hat derselben an Einfachheit, Natürlichkeit, strenger Zucht und praktischer Zweckmäßigkeit gefehlt. Und so haben denn viele Mädchen nicht einmal begriffen, wozu sie denn eigentlich in der Welt seien, was allerdings in der That bei manchen modernen Damen sehr zweifelhaft ist. Der Schaden wird nun mehr und mehr offenbar, und vielfach zeigt sich ein reger Eifer für Verbesserung der weiblichen Bildung. Man erkennt, daß bisher in der Bildung wie in der Lebensstellung beider Geschlechter ein zu großer, das Maß des Natürlichen weit überschreitender Gegensatz bestanden hat. Kein Wunder daher, daß man nun hie und da ins andere Extrem verfällt und auch die natürlichen Schranken durchbrechen möchte, um das weibliche Geschlecht völlig zu „emancipiren", d. h. dem männlichen gleich zu machen. Das wird freilich nicht angehen, die Natur hat auch ein Wörtlein zu reden. Jedenfalls aber verlangt es die Gerechtigkeit und die Vernunft, dem weiblichen Geschlechte dieselbe Freiheit in der Entwickelung und praktischen Verwendung seiner Kräfte zu gestatten, ihm also auch dieselbe Möglichkeit zu einer seinen Kräften entsprechenden Ausbildung zu gewähren, wie dem männlichen. Man mache nur dem Bildungstriebe und dem Arbeitsdrange des weiblichen Geschlechtes freie Bahn; wenn er auch einige Zeit irrend hin und her schwankt, die Erfahrung, diese alte Lehrmeisterin der Menschheit, wird ihm bald die richtigen Ziele zeigen und ihn auf den richtigen Weg führen.

Was die Trennung oder Vereinigung der Geschlechter in der Erziehung betrifft: so verbietet sich die erstere im Familienleben von selbst, sie würde auch keine Vortheile, wol aber erhebliche

Nachtheile haben. Der Geschlechtscharakter tritt ohnehin in den ersten Erziehungsperioden noch nicht maßgebend hervor. Auch in den Schulen, wenigstens in den Unterclassen, ist die Vereinigung der Geschlechter im Allgemeinen unbedenklich, ja mit mancherlei Vortheilen verknüpft; in kleineren Schulen ist sie sogar nothwendig. Und obwol ungefähr vom zehnten Lebensjahre an der Unterschied zwischen Knaben und Mädchen sich mehr und mehr ausprägt, so ist deshalb eine völlige Trennung der Geschlechter nicht erforderlich. Nur in größeren Bürgerschulen läßt sich eine durchgreifende Scheidung der Mädchenclassen von den Knabenclassen rechtfertigen. Wo aber eine solche Scheidung stattfindet, hüte man sich vor der irrigen Meinung, daß frühzeitig ein totaler Gegensatz zwischen Knaben- und Mädchenerziehung bestehen müsse, daß also nach den Geschlechtern ganz verschiedene Bildungsziele und eine ganz verschiedene Disciplin Platz zu greifen hätten. In Betreff des letzteren Punktes sei man namentlich gegen Knaben nicht zu hart und gegen Mädchen nicht zu weichlich.

Die Kinder auch nach ihren äußeren Lebensverhältnissen, nach Stand, Vermögen und Bildungsgrad ihrer Eltern, zu trennen, läßt sich principiell nicht rechtfertigen, obwol concrete Umstände bisweilen dazu nöthigen (Fabriksschulen, Vereinsschulen u. s. w.). Jedenfalls ist es sehr erfreulich, wenn alle Kinder einer Gemeinde, ja eines Volkes, bis zu einem gewissen Alter eine gleiche, möglichst allseitige und vollkommene Ausbildung erlangen können, und man muß dieses Ziel mehr und mehr zu erreichen streben. Leider sind aber bei unseren socialen Verhältnissen, welche von der Pädagogik nicht beliebig geändert werden können, die Vorbedingungen zu einer solchen allgemein gleichen Jugendbildung fast in keiner größeren Gemeinde vollständig vorhanden, und es ist daher nothwendig, daß den Kindern armer Eltern durch öffentliche Mittel der regelmäßige Schulbesuch erleichtert werde. Jedenfalls muß die Erziehung nach Möglichkeit darauf hinarbeiten, die spannenden Gegensätze zwischen verschiedenen Volksschichten zu mildern und in dem aufwachsenden Geschlechte das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu begründen.

Einer besonderen Erziehung bedürfen ohne Zweifel jene unglücklichen Kinder, welche mit habituellen, einen normalen Fort-

schritt unmöglich machenden Gebrechen behaftet sind. Dies sind diejenigen, denen einer der höheren Sinne fehlt (die Blinden und Tauben) und diejenigen, deren geistige Gesammtbefähigung auffallend unter dem mittleren Maße steht (die Schwach- und Blödsinnigen). Allerdings muß auch die Erziehung solcher Kinder nach den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik erfolgen; allein diese allgemeinen Grundsätze reichen hierbei nicht aus, müssen vielmehr durch ein specielles Fachstudium und eine praktische Technik ergänzt werden. Die allgemeine Erziehungslehre kann nur die Forderungen aufstellen, daß man durch Befolgung ihrer Regeln jene Abnormitäten, sofern sie nicht angeboren sind, möglichst verhüte; daß man ferner, wo sie sich vorfinden, möglichst bald ärztlichen Rath in Anspruch nehme und das unglückliche Kind einer sachverständigen Leitung übergebe; daß endlich der Staat, sowol aus humanen als aus volkswirtschaftlichen Rücksichten, für Blinde, Taube, Schwach- und Blödsinnige besondere Anstalten unterhalte. Da übrigens solche Unglückliche vorzugsweise aus Ehen unter Verwandten hervorgehen, so sollten letztere durch die öffentliche Vernunft und durch die Gesetzgebung verhindert werden.

### §. 90. Die Erzieher und Erziehungsanstalten.

Die Aufgaben der Erziehung sind so mannigfaltig, umfangreich und schwierig, daß bei den gegenwärtigen Zuständen der bürgerlichen Gesellschaft ein einziger Erzieher und eine einzige Erziehungsstätte kaum im Stande sein möchte, auch nur ein einziges Kind genügend auszubilden. Daher vertheilt sich das Erziehungsgeschäft auf mehrere Erzieher und mehrere Erziehungsstätten.

Schon öfters hat man darauf hingewiesen, daß zu den Erziehern eigentlich auch die Natur, das Leben und das Schicksal zu rechnen seien. Allerdings ist der Himmel, welcher sich über dem Kinde ausbreitet, die Erde auf der es sich entfaltet, das Klima und die Bodenbeschaffenheit, die Thier- und Pflanzenwelt seiner Heimat von wesentlichem Einflusse auf seine Gesammtentwickelung, nicht minder der Umgang mit Menschen, die Lebensweise, die Gewerbe, die Sitten, die socialen und politischen Verhältnisse, der

Culturgrad und der Zeitgeist des Gemeinwesens, zu dem es gehört, sowie endlich die Familienverhältnisse, unter denen es geboren, und die Schicksale, von denen es während seiner Entwickelung betroffen oder berührt wird. Wie tief aber auch diese Factoren in die Entwickelung des werdenden Menschen eingreifen, so fehlt ihnen doch die Absichtlichkeit, die Planmäßigkeit und die entschiedene Richtung auf die Vervollkommnung des Kindes. Wir können sie daher nicht als Erzieher, sondern nur als Erziehungsmittel betrachten; ihre Einwirkung auf den Zögling muß vom Erzieher überwacht und modificirt werden. Die Erziehung als absichtliche und planmäßige Einwirkung auf die Entwickelung des jungen Menschen, selbst ein Schicksal des Kindes und ein Stück Menschenleben, kann nur von Menschen ausgeübt werden und zwar von solchen, die höher stehen als das Kind, die selbst im Besitze der Vollkommenheiten sind, oder doch die Vollkommenheiten kennen, zu denen der Zögling hingeführt werden soll.

Die natürlichsten Erzieher sind die Eltern; die Familie ist nicht nur die Geburtsstätte, sondern auch die erste Erziehungsstätte der Kinder. Namentlich auf die physische, gemüthliche und sittlich-praktische Entwickelung des Kindes übt das Haus einen entscheidenden Einfluß aus; viel ferner liegt ihm das große Gebiet des planmäßigen Unterrichtes. Pflege, Zucht und Beispiel sind die wichtigsten Formen der Familienerziehung. Ihr Gedeihen hängt vorzugsweise ab von der Einsicht, Treue und Persönlichkeit der Eltern, sowie von der Eintracht zwischen ihnen, von der Uebereinstimmung ihrer pädagogischen Grundsätze, ihrem Zusammenwirken und ihrer gegenseitigen Unterstützung. Die Mutter ist in den ersten Erziehungsperioden, namentlich für die Leibespflege und die Gemüthsbildung, viel wichtiger als der Vater; dieser soll aber ihr Rathgeber und Beistand sein und namentlich die Elemente der Strenge, Charakterfestigkeit, Thatkraft und Verständigkeit zur Geltung bringen. Uebrigens haben die Eltern auf die Miterzieher (Geschwister, Dienstboten u. s. w.) ein wachsames Auge zu richten und die Einflüsse derselben ihrem eigenen Erziehungsplane gemäß zu reguliren. — Leider fehlen nicht selten die nothwendigen Vorbedingungen einer gedeihlichen Familienerziehung; aber auch wo dieselben vorhanden sind, vermag das Haus nicht Alles zu

leisten, um ein Kind den jetzigen Culturverhältnissen entsprechend zu bilden.

Auf diesen Umständen beruht die Nothwendigkeit besonderer Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Manche Kinder der armen Volksclassen entbehren an ihrer Geburtsstätte der nothwendigsten Pflege und Zucht, würden daher ohne fremde Hilfe dem Untergange oder doch der Verwahrlosung anheimfallen. Dies zu verhüten ist der Zweck der in manchen großen Städten bestehenden Findelhäuser und der viel zahlreicheren Bewahranstalten, Waisen- und Rettungshäuser. Sie sind Werke der Noth, dazu bestimmt, gewissen Schäden im Menschenleben entgegenzuwirken; ihre Erziehungsresultate sind natürlich von der Art ihrer Einrichtung und Leitung abhängig. — Minder nothwendig, aber bei guter Einrichtung sehr nützlich sind die Kindergärten; ja es ist zu wünschen, daß die Bewahranstalten zugleich Kindergärten seien. Sie wollen die Familienerziehung nicht gänzlich ersetzen, sondern nur unterstützen, wollen besonders das Kind aus der Vereinzelung zum geselligen Umgang mit Altersgenossen führen. Bei sachverständiger Leitung leisten sie in der That Vorzügliches. Sie gewähren dem Kinde eine heilsame Uebung des Leibes überhaupt, der Sinne und Hände insbesondere; sie sind der Belebung des kindlichen Frohsinns und der Gemüthsbildung höchst förderlich, schleifen den Eigensinn, den Dünkel und die Selbstsucht ab, gewöhnen durch Umgang und Beispiel zu den geselligen Tugenden der Fügsamkeit, Verträglichkeit, Dienstfertigkeit u. s. w. Freilich sind diese Resultate von dem Geiste und der Einrichtung der Kindergärten abhängig. Sie dürfen ihr Werk nicht zu pedantisch und systematisch treiben, dürfen der Schule nicht vorgreifen, nicht den Unterricht an die Stelle des Spiels setzen und müssen besonders auf die Gesundheit ihrer Pfleglinge sorgfältige Rücksicht nehmen: namentlich sind die Kinder vor Ueberanstrengung der Augen durch feine Handarbeiten und der Athmungsorgane durch allzu vieles Singen, besonders in staubiger Luft, sowie vor Erhitzung und Erkältung durch unangemessene Heizung, Zugluft u. s. w. zu behüten. Uebrigens sollte man die Kinder nicht eher in den Kindergarten einführen, als bis ihre individuelle Entwickelung zu einer gewissen Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit gediehen ist, also nicht vor

Antritt des vierten Lebensjahres, weil sie sich sonst gar zu sehr an ein Bestimmtwerden von außen gewöhnen. In zwei bis drei Jahren kann der Kindergarten seine Aufgabe vollständig lösen.

Ein sehr wesentlicher Theil der Erziehung fällt endlich den Schulen zu. Dieselben sind zwar sämmtlich in erster Linie dem Unterrichte, also der intellectuellen Erziehung gewidmet. Doch setzen sich manche von ihnen vorzugsweise die allgemeine Menschenbildung, andere eine specielle Fachbildung zum Zwecke. Die ersteren (Volksschule, Realschule, Gymnasium u. s. w.) können daher Erziehungsschulen, die letzteren (Gewerbe-, Handels-, Forst-, Militär-, Seemannsschulen, Lehrerseminare u. s. w.) Berufsschulen genannt werden. Indessen fehlen in den ersteren keineswegs alle Beziehungen zur künftigen Stellung der Zöglinge, und die meisten der letzteren beschränken sich nicht völlig auf ihre specielle Aufgabe, ertheilen vielmehr meist auch Unterricht in den allgemein bildenden Fächern (Nationalliteratur, Weltgeschichte u. s. w.), sollen übrigens auch durch ihre gesammte Lehr- und Disciplinarverfassung erziehlich wirken.

Die allgemeinste Bildungsanstalt ist offenbar die Volksschule; ihre Aufgabe bezüglich der verschiedenen Erziehungsgebiete haben wir an den betreffenden Stellen bezeichnet. Da von einer möglichst durchgreifenden Lösung dieser Aufgabe die äußere und innere Wolfahrt, ja der Bestand der modernen Staaten abhängt, und da dem Gemeinwesen die aus der Unbildung seiner Angehörigen entstehenden Uebel zur Last fallen: so ist der Schulzwang so lange gerechtfertigt, als erfahrungsmäßig viele Eltern nicht freiwillig für genügende Ausbildung ihrer Kinder sorgen. Zwar ist der Privatthätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes jede mit dem öffentlichen Wole verträgliche Freiheit zu gestatten; denn sie wirkt vielfach förderlich auf das gesammte, auch auf das öffentliche, Bildungswesen ein und ist für manche Verhältnisse geradezu nothwendig. Doch hat das öffentliche Schulwesen im Ganzen überwiegende Vorzüge und ist für jetzt allein im Stande, die allgemeine Volksbildung sicher zu stellen.

Die Leistungen der Volsschule sind freilich nicht blos von äußeren Verhältnissen, sondern namentlich auch von der Qualität der Lehrer abhängig. Ein Volksschullehrer bedarf zur Erfüllung

seines schweren und wichtigen Berufes einen rüstigen Körper, einen klaren und kenntnißreichen Geist, einen reifen und beständigen Charakter und eine edle Begeisterung für das Wahre, Schöne und Gute. Er soll Pädagog von Fach, Volksbildner von Beruf, ein Träger des Culturfortschrittes sein. Die Hebung und Veredelung des Volkes hängt wesentlich von der Hebung und Veredelung des Lehrerstandes ab. Der Lehrer soll auf seine specielle Wirksamkeit die allgemeinen Gesetze der Pädagogik fruchtbringend anwenden, die Lehrstoffe und Lehrmethoden richtig wählen und vollständig beherrschen, die Jugend beleben und anspornen, den Eltern seiner Schüler als nützlicher Rathgeber zur Seite stehen, überhaupt auf die Familienerziehung einen heilsamen Einfluß ausüben, besonders auch die Fortbildung der aus der Schule Entlassenen, ja der Erwachsenen unterstützen und sich nach Möglichkeit an der Förderung der öffentlichen Wolfahrt betheiligen. Dazu gehört aber eine weit höhere Bildung, als man den Volksschullehrern bisher zuzumessen pflegte, auch eine günstigere Lebens- und Berufsstellung, als ihnen bis jetzt fast allerwärts beschieden war. Der Volksschullehrer bedarf der allgemeinen Bürgerrechte, des Schutzes gegen Willkür, einer gesetzlich geordneten Freiheit in Entwickelung seiner Kräfte und bei Erfüllung seiner Pflicht, einer humanen und sachverständigen Beaufsichtigung und Leitung durch Männer seines Faches, ferner eines genügenden Auskommens, endlich der Befreiung von allen Nebengeschäften, die ihn in Ausübung seines Berufes stören, ihm eine übermäßige Anstrengung auferlegen, ihm allerlei Verdruß bereiten, ihn in seiner Fortbildung behindern. Der Beruf des Volksschullehrers fordert einen ganzen Mann, einen Mann, der in sich klar, einig und zufrieden ist. Denn die Verfassung seiner Persönlichkeit entscheidet über sein Wirken (s. § 49). Wer es daher mit der Jugend und dem Volke wolmeint, der muß es auch mit dem Lehrerstande wolmeinen. Erst wenn diese Wahrheiten zur Geltung gekommen sein werden, kann das Volksschulwesen zu voller Blüte gelangen und seine Mission unverkümmert erfüllen.

---

# Methodik der Volksschule.

# Erster, allgemeiner Theil.

## Erster Abschnitt.

### Die Volksschule als öffentliche Bildungsanstalt.

§. 1. Ein Blick in die Geschichte.

Die Volksschule ist diejenige Unterrichts- und Erziehungsanstalt, in welcher die Kinder eines bestimmten Culturvolkes die Bildung erlangen sollen, welche allen mündigen Gliedern dieses Volkes, ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes, nützlich ist, und welche eben deshalb allgemeine Volksbildung genannt wird.

Rohe Völker haben keine Schulen, weil sie keinen Bildungsschatz besitzen, zu dessen Uebertragung auf das heranwachsende Geschlecht eigene Anstalten nöthig wären. Was bei ihnen die Jugend zu lernen hat, um einst selbstständig leben zu können, ist so beschränkt und einfach, daß es ohne viel Mühe von den Eltern auf die Kinder fortgepflanzt wird. Erst wenn sich in einer Nation ein bedeutender Bildungsschatz angesammelt hat, und derselbe als Gemeingut betrachtet wird, sind volksthümliche Unterrichtsanstalten möglich.

Doch selbst unter diesen Voraussetzungen entstehen nicht ohne Weiteres eigentliche Schulen, d. h. Vereinigungen mehrerer Lernenden unter der Leitung besonderer Lehrpersonen. Nach dem Zeugnisse der Geschichte durchleben alle Völker, auch diejenigen, welche zu höherer Bildung aufsteigen, ganze Perioden ihres Daseins, ohne daß sie das Bedürfniß besonderer Unterrichtsanstalten und besonderer Lehrer fühlen. Lange begnügen sie sich mit der natürlichen Schule des Hauses, und betrachten sich die Eltern, besonders die Väter, als vollbefähigte Lehrer ihrer Kinder. Nicht nur

Unterweisung in praktischen Geschäften, sondern auch Anleitung zu dem der Sitte entsprechenden Verhalten und zum volksthümlichen Gottesdienste, ferner Belehrung über Staatseinrichtungen und Staatsgesetze, Mittheilungen über die Thaten und Schicksale der Vorfahren, wol auch Unterricht im Lesen, Schreiben u. s. w. erhalten die Kinder von ihren Vätern, je nach dem Bildungsmaße, welches die letzteren selbst besitzen. Dazu kommen dann als weitere Mittel der Jugendbildung: der bürgerliche Verkehr, die Lebenserfahrung, die Naturbetrachtung, der religiöse Cultus, das Staatsleben u. s. w. So standen die Sachen Jahrhunderte lang bei den alten Israeliten, Griechen, Römern u. s. w., noch nachdem diese Völker bereits längst eine merkliche Cultur erreicht hatten.

Schulen überhaupt setzen immer schon einen bestimmten Bildungsschatz voraus, wie einseitig auch sein Gehalt, wie beschränkt auch seine Verbreitung sein möge. Schulen für weitere Kreise vollends können erst dann entstehen, wenn sich Wolstand, Bildung und Freiheit über größere Volksmassen verbreitet haben. Daher sind viele Völker untergegangen, ohne eine Spur solcher Schulen hinterlassen zu haben, ist bei den übrigen die öffentliche Bildung erst spät, meist zu spät gewürdigt und zu einem Gegenstande ernsten Strebens gemacht worden.

Die ältesten Schulen waren ohne Zweifel jene Priesterinstitute, welche vor Jahrtausenden in Aegypten, Indien, Babylonien, Persien u. s. w. ins Leben traten. An sie schlossen sich Bildungsstätten für die Söhne der Fürsten und Vornehmen an. Auch auf deutschem Boden wiederholten sich diese Erscheinungen nach dem Auftreten des Christenthums. Eigentliche Volksschulen, Volksschulen in unserem Sinne, kennt die alte Welt nicht. Was die Perser und Spartaner von öffentlicher Bildung hatten, war vorzugsweise politischer, militärischer und ethischer Natur, hatte namentlich mit literarischem Unterrichte nichts zu schaffen, beschränkte sich überdies auf die bevorzugten Classen der Gesellschaft. Das altindische Schulwesen ferner war durchaus von der Priesterkaste beherrscht und kam weder den unteren Volksschichten noch dem weiblichen Geschlechte zu Gute. In Athen entwickelte sich zwar ein reges Schulwesen, in welchem auch der Elementarunterricht eifrige Pflege

fand; allein das Ganze war doch wesentlich Privatsache, erstreckte sich auch nur auf das männliche Geschlecht, entbehrte einer durchgreifenden Organisation, einer allgemeinen Verbreitung und eines sicheren Bestandes. Aehnlich und in mancher Hinsicht noch ungenügender gestaltete sich die Sache in Rom. Nur die beiden großen ostasiatischen Völker haben bereits in alter Zeit ein Schulwesen entwickelt, welches sich, wenigstens in den äußeren Formen, dem unseren annähert, und sind namentlich auch auf allgemeine Volksbildung bedacht, was jedenfalls ein wesentlicher Grund der langen Lebensdauer dieser Völker ist.

In Deutschland, wo, wie überall, der Priesterstand nur zu kirchlichen Zwecken sich mit der Volksbildung befaßte, suchte zuerst Karl der Große eine allgemeine Jugenderziehung ins Werk zu setzen. Allein sein Unternehmen mißlang, weil alle Vorbedingungen für dasselbe fehlten. Mehr schon erreichte das freie Bürgerthum des späteren Mittelalters; aber auch dieses vermochte nicht die der öffentlichen Bildung entgegenstehenden Hindernisse zu bewältigen. Die bald darauf entstandenen kirchlichen Bewegungen (Reformationsversuche) mußten natürlicher Weise auch das Schulwesen in Aufschwung bringen, weil die kämpfenden Parteien erkannten, daß die Wissenschaft eine Macht sei, und daß namentlich durch Jugendunterricht der Anhang eines bestimmten Bekenntnisses vermehrt und befestigt werden könne. Allein hiermit war zugleich die entschieden kirchliche Richtung der Schule des 16. Jahrhunderts und der folgenden Zeit bestimmt. Die eigentliche Volksschule, die allgemein menschliche, weltliche, bürgerliche, praktische, allen Kindern zugängliche Volksschule ist eine Schöpfung der Neuzeit. Sie ist noch nicht einmal völlig klargestellt und ausgestaltet. Sie beruht auf der in den letzten Jahrhunderten emporgekommenen Aufklärung und der aus dieser entsprungenen bürgerlichen Freiheit. Die Aufklärung lieferte einerseits Stoff für die allgemeine Volksbildung zeigte anderseits die Nothwendigkeit und den Nutzen der allgemeinen Volksbildung. Die bürgerliche Freiheit entfesselte die Menschenkräfte, durchbrach die beengenden Standesunterschiede, machte einen allseitigen Wettkampf der Geister und mit ihm auch eine allgemeine Volksschule möglich.

§. 2. Allgemeine Bedeutung der Jugendbildung.

Bekanntlich ist unsere Volksschule nicht für Erwachsene, nicht für die bereits selbstständigen Staatsangehörigen, nicht einmal für Jünglinge und Jungfrauen, aber auch nicht für das erste Lebensalter, sondern für Kinder von ungefähr sechs bis vierzehn Jahren bestimmt. Schon Quintilian war der Meinung, daß ein sechsjähriges Kind für den Schulunterricht reif sei. Dieselbe Ansicht ist fast überall, wo Bildungsanstalten für die Jugend ins Leben getreten sind, sowol im Alterthum als in der Neuzeit, maßgebend gewesen. Hie und da hat sogar die Volkssitte oder die Gesetzgebung schon fünfjährige Kinder für schulreif, beziehentlich schulpflichtig erklärt. Hingegen ist auch mehrfach, namentlich von Aerzten, behauptet worden, daß das Kind erst im Alter von sieben Jahren genügend entwickelt sei, um den Schulunterricht ohne Nachtheil ertragen zu können. Die Erfahrung spricht dafür, daß es im Allgemeinen unbedenklich, ja zweckmäßig sei, die Kinder im Alter von sechs Jahren der Schule zuzuführen, vorausgesetzt, daß dieselbe gemäß den Forderungen der Gesundheitslehre eingerichtet ist und gemäß den Regeln der Pädagogik und Methodik geleitet wird. Kinder unter sechs Jahren aber sind den Aufgaben der Volksschule noch nicht gewachsen und gedeihen am besten da, wo ihnen eine specielle Pflege zu Theil wird, und wo ihnen Spiel und freie Bewegung in vollem Maße gestattet ist, also im Familienkreise und im Kindergarten.

Wie lange der Besuch der Volksschule fortgesetzt werden soll, dies ist eine rein praktische Frage, welche nur mit Rücksicht auf die ökonomischen Verhältnisse und auf den Culturstand eines bestimmten Volkes entschieden werden kann. Comenius forderte, daß allen Kindern vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahre ein regelmäßiger Schulunterricht zu Theil werden solle. Wenn unsere Zeit hierzu noch zwei weitere Schuljahre verlangt, so ist dies im Verhältniß zu den seit zwei Jahrhunderten erfolgten Culturfortschritten und den in Folge dieser Fortschritte bedeutend gesteigerten Aufgaben der Jugendbildung keineswegs zu viel. Ja, es ist wünschenswerth und wird auch vielfach gefordert, daß die Jugend beiderlei Geschlechts noch über das vierzehnte Jahr hinaus einen

planmäßigen Unterricht empfange, wenigstens eine Fortbildungsschule besuche. Indessen muß mit der Thatsache gerechnet werden, daß ein großer, ja der größte Theil unserer Jugend nothgedrungen die Schulzeit beschränken muß, um sich dem Erwerb, also der geschäftlichen Arbeit zu widmen. Mögen also die vom Schicksale begünstigten Knaben und Mädchen möglichst lange ihrer Ausbildung obliegen, möge auch den an die Lohnarbeit gebundenen Gelegenheit geboten werden, in ihren Freistunden die aus der Kinderschule stammenden Schätze des Geistes und Herzens zu pflegen und zu mehren: im Allgemeinen muß man für jetzt mit einer achtjährigen Schulzeit zufrieden sein und sich freuen, wenn dieselbe allerseits zur Wirklichkeit wird.

In jedem Falle, sind die Jahre, um welche es sich hier handelt, eine für die geistige und sittliche Bildung sehr günstige und durch keine folgende Lebensperiode ersetzbare Zeit. Gerade hieraus folgt, wenn auch nicht die Nothwendigkeit eigener Bildungsanstalten, namentlich der Volksschulen, so doch die Nothwendigkeit eines planmäßigen und allgemeinen Jugendunterrichtes. Wir müssen ihn wünschen im Interesse der Menschenwürde jedes einzelnen Kindes, im Interesse der Culturerhaltung und der Culturvermehrung des ganzen Volkes, ja im Interesse des Bestandes der Staaten. Dies ist schon im Alterthume von einzelnen weisen Männern erkannt worden und gilt jetzt bei allen Einsichtigen als unumstößliche Wahrheit. Der prüfende Blick auf die Geschicke der untergangenen wie der noch bestehenden Völker, das Forschen nach den Ursachen ihres Steigens und Sinkens, hat dieser Erkenntniß Bahn gebrochen. Besonders nachdrücklich wird sie von dem in einer äußerst trübseligen Zeit mit aller Kraft und Begeisterung für allgemeine Volksbildung kämpfenden Comenius ausgesprochen, und dieser Bahnbrecher der modernen Schule wird zu allen Zeiten von Lehrern und Schulfreunden mit aufrichtiger Pietät gehört werden. Er sagt:

„Wenn man auch eines langen Lebens sicher wäre, so müßte die Bildung doch früh beginnen, weil das Leben nicht hingebracht werden soll mit Lernen, sondern mit Handeln. Es muß also so früh als möglich die Unterweisung zu den Verrichtungen des Lebens beginnen, damit wir nicht genöthigt werden, es zu schließen,

bevor wir gelernt haben, es zu führen. Bei Zeiten also sind zur Betrachtung der Dinge dem Menschen die Sinne zu öffnen, ihm, der während des ganzen Lebens vieles zu erkennen, zu versuchen und auszuführen hat. Es ist auch die allen organischen Geschöpfen anhaftende natürliche Beschaffenheit, daß sie als zarte Wesen sehr leicht gebogen und gebildet werden, im abgehärteten Zustande aber die Willfährigkeit verweigern. Ein Bäumchen kann gepflanzt, umgepflanzt, beschnitten, so und so gebogen werden, der erwachsene Baum nicht. Dies verhält sich offenbar ganz so bei dem Menschen. Damit der Mensch zur Menschenwürde sich erhebe und gebildet werde, hat ihm Gott die Jahre der Jugend verliehen, in denen er zu anderen Dingen unfähig, zur Ausbildung allein geeignet ist (Hinweis auf die verhältnißmäßig sehr lange Jugend des Menschen). — Das allein ist im Menschen fest und sicher, was er im Jugendalter eingesogen hat; daher es sehr gerathen ist, ihm sogleich das Gepräge wahrer Weisheitsnormen zu geben. Endlich ist es auch eine Sache von höchster Gefahr, wenn dem Menschen nicht gesunde Lebensregeln schon früh eingeflößt werden. Weil nämlich der Geist des Menschen, sobald die Sinne thätig werden, nicht im ruhenden Zustande verbleiben kann, so wird er sich, falls er nicht von nützlichen Dingen in Anspruch genommen ist, mit nutzlosen beschäftigen, ja sogar mit schädlichen, besonders wenn das böse Beispiel eines verdorbenen Zeitgeistes hinzutritt. Und dies später abzugewöhnen, ist entweder ganz unmöglich oder doch sehr schwierig. Daher ist die Welt des Regelwidrigen voll, und die weltlichen Obrigkeiten und Diener der Kirche sind nicht im Stande, es zu beseitigen, während das Verstopfen der ersten Quellen des Uebels keine sonderliche Mühe machen würde. Weil aber nichts schwieriger ist, als Angewohnheiten abzulegen, so ist nichts schwieriger, als einen schlecht geleiteten Menschen wieder in Stand zu setzen. Daher wird nothwendiger Weise geschlossen: Wenn gegen die Verderbniß des Menschengeschlechtes Mittel angewendet werden sollen, so muß es vorzugsweise durch eine behutsame und vorsorgliche Jugenderziehung geschehen. Wenn die Jugend ohne die nöthige Bildung aufwächst, dem Walde gleich, den Niemand pflanzt, bewässert, beschneidet und gerade richtet, so beherrschen wilde, ungezähmte

Sitten und Gewohnheiten die Welt, alle Städte und Flecken, alle Häuser, alle Menschen, denen Körper und Geist von lauter Verwirrung wimmeln. Wenn wir wol eingerichtete und blühende Kirchen, Staaten und Haushaltungen wünschen, so müssen wir vor Allem die Schulen wol einrichten und erblühen lassen, daß sie wahre und lebendige Werkstätten der Menschenbildung und Saatschulen der Kirchen, Staaten und Haushaltungen seien. So werden wir endlich unser Ziel erreichen, anders nimmermehr."

An diese Auseinandersetzungen reihen wir noch einige Worte von Fichte an. Als dieser in einer nicht minder trübseligen Zeit, als die des Comenius, zu Berlin seine „Reden an die deutsche Nation" hielt, kündigte er sogleich in der Einleitung an:

„Eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe."

Eine allgemeine und öffentliche Volkserziehung zum Rechten, Wahren und Guten, zur bürgerlichen Tüchtigkeit und zum Gemeinsinn, eine Erziehung, durch welche die Hilflosigkeit, die Nichtsnutzigkeit, die Selbstsucht beseitigt werden, durch welche alle Stände in der Liebe zum Ganzen zu einer großen Einheit verschmelzen sollten — das war Fichte's Rettungsmittel. Und es hat gewirkt.

Die alten Völker sind untergegangen — ohne Volksschulen, ohne die Pflege- und Fortpflanzungsstätten der errungenen Cultur und der guten Sitten, des Gemeinsinnes und Patriotismus, der Menschenwürde und des edlen Strebens. Was werden die modernen Völker thun, und was wird ihr Loos sein? —

## §. 3. Gegen die Volksschule.

Doch, könnte man einwenden, aus dem Gesagten folgt allerdings die Heilsamkeit einer allgemeinen Jugendbildung, keineswegs aber die Nothwendigkeit der Volksschule. Denn wenn eine genügende Jugendbildung durch andere, natürlichere Factoren, namentlich durch die Eltern und also im Hause, erzielt werden kann, so ist die Volksschule überflüssig.

In der That sollten auch die vorstehenden Betrachtungen nur dazu dienen, die hohe Bedeutung einer allgemeinen Jugendbildung darzulegen. Dies war aber nothwendig, um für die Volksschule vorerst wenigstens einen möglichen Zweck nachzuweisen. Ob nun um dieses Zweckes willen eben die Volksschule nothwendig sei, dies ist allerdings noch zu erweisen, was im Folgenden geschehen soll. Auch hier möge hauptsächlich angeführt werden, was in der Sache bereits gesprochen worden ist, da es völlig ausreicht, um die gestellte Frage zu erledigen. Wir beginnen mit den Einwürfen gegen die Berechtigung und Nützlichkeit der Volksschule.

Noch in der neuesten Zeit ist öfters behauptet worden, die Volksschule sei nur ein aus der sittlichen Trägheit und Gewissenlosigkeit der Eltern entstandenes Institut, durch dessen Benutzung die Väter und Mütter sich ihrer eigenen heiligen und unerläßlichen Pflichten entledigen wollten; die Kinder würden durch die Schule vom Familienleben losgerissen, der individuellen und praktischen Ausbildung entzogen, einer schablonenartigen und vom Leben abgewandten Dressur unterworfen, überdies auch dem sittlichen Verderben ausgesetzt. Der Schulzwang namentlich sei nichts als Staatsdespotismus, eine Vergewaltigung der Eltern, ein frevelhafter Eingriff in die natürlichen und durch Gott selbst geheiligten Rechte der Väter und Mütter. Was diese mit ihren Kindern anfangen, welche Bildung sie ihnen geben wollen, das sei lediglich ihre Sache, ihr Recht und ihre Pflicht. — Diese Aufstellungen werden aus den folgenden Betrachtungen ihre Widerlegung finden. Vorerst geben wir aber noch einem der hervorragendsten Pädagogen das Wort, welcher einigen der gegen die Schule gemachten Einwände einen besonders scharfen Ausdruck gegeben hat. Dies ist John Locke.

Er gesteht zunächst zu, daß der Knabe im elterlichen Hause versucht sei, „den jungen Herrn zu spielen“; daß er daselbst zwar unschuldig, aber auch mit der Welt unbekannt und daher in vielen Stücken unwissend bleibe, vielleicht „ein blödes und eingebildetes Geschöpf“ werde. Allein alle dem lasse sich durch geeignete Maßregeln entgegenwirken, und jedenfalls sei, wenn man die Kinder in die Schule schicke, der Verlust größer als der Gewinn. Zwar

lernten sie daselbst sich geschickter herumtummeln und durchhelfen, sie würden selbstständiger und dreister, würden auch durch die Kameraden zur Nacheiferung gereizt und also in regere Thätigkeit versetzt. Allein diesen Vortheilen ständen doch weit größere Nachtheile gegenüber. In der Schule herrsche die „ansteckende Seuche roher und lasterhafter Sitten". Es sei unmöglich, gehörig auf das Verhalten der Schüler zu sehen, ihre Seelen zur Tugend und ihr Betragen zu feinen Sitten zu gewöhnen. Ein zweifelhaftes Wissen werde für Unschuld und Tugend eingetauscht. Der Dreistigkeit werde Rohheit und Unverschämtheit beigemischt, es werde ein „vorwitziges, ränkevolles und ungestümes Betragen" gelernt. Der „Umgang mit ungezogenen, bösartigen Knaben" verderbe die Unschuld. „Wie ein junger Mensch dadurch für gesitteten Umgang und für das geschäftige Leben tauglich werde, daß man ihn unter eine gemischte Herde wilder Knaben bringt, und er da bei Spielen ohne Ordnung und Aufsicht zanken oder betrügen lernt, sehe ich nicht ein. Und was für Eigenschaften er unter einem solchen Trupp von Spielgesellen, wie sie in den Schulen gewöhnlich von Eltern aus allen Classen versammelt sind, sich erwerben könne, daß einen Vater darnach gelüsten sollte, ist wirklich schwer zu errathen. Ich bin gewiß, daß derjenige, welcher einen Erzieher im Hause zu haben vermag, seinem Sohne weit feinere Sitten, männlichere Gesinnungen und obendrein mehr Gefühl für das Gute und Wolanständige beibringen, ihm größere Fortschritte in Kenntnissen jeder Art verschaffen, ihn zeitiger zur Reife des gesetzten Mannes bringen kann, als es in irgend einer zahlreich besuchten Erziehungsanstalt möglich ist. Nicht daß ich den Unternehmer einer solchen Anstalt deshalb tadeln, oder es ihm zur Last legen wollte. Aber der Unterschied ist doch groß, ob zwei oder drei Zöglinge beisammen sind, oder ob ein Haus von sechs oder sieben Dutzenden wimmelt...... Auch sind es nicht die Schalksnarrenstreiche und Betrügereien der Schulknaben unter einander, nicht ihre gegenseitigen Grobheiten, nicht ihre künstlich angelegten Pläne, zusammen einen Obstgarten zu bestehlen, welche den geschickten, brauchbaren Mann machen; sondern es sind die Tugenden der Gerechtigkeit, Großmuth, Mäßigkeit, verbunden mit Aufmerksamkeit und Thätigkeit, lauter Eigenschaften, welche meiner Meinung nach

die Schulknaben einander nicht mittheilen können.... Das Laster reift heut zu Tage, wofern wir der allgemeinen Klage Glauben beimessen dürfen, so schnell und schießt bei jungen Leuten so früh in Samen auf, daß es unmöglich ist, einen Knaben vor der wüthenden Seuche zu verwahren, wenn ihr es wagen wollt, ihn von euch unter die Herde zu thun und es dem Zufalle oder seiner eigenen Neigung zu überlassen, seine Gespielen in einer öffentlichen Schule zu wählen."

So Locke. Der Franzose Rousseau, welcher sich an jenen vielfach anschloß, wollte zwar auch von der Schule nichts wissen; aber er fand zugleich die Familie, ja die ganze bürgerliche Gesellschaft so gründlich verdorben, daß er es für nöthig hielt, das Kind, wenigstens den Knaben, einem besonderen Erzieher zuzuweisen, welcher, fern von jeder anderen menschlichen Berührung, seinen Zögling in der reinen Natur heranbilden sollte.

### §. 4. Für die Volksschule.

Der uns hier beschäftigende Streit der Meinungen hat schon im Alterthum gespielt. Quintilian bezeugt dies ausdrücklich. Er selbst tritt mit Entschiedenheit für die öffentliche Schule ein. Zwar war diese bei den Römern nicht eine Volksschule in unserem Sinne; allein was Quintilian zum Lobe der öffentlichen Schule überhaupt sagt, gilt unzweifelhaft auch für unsere Volksschule. Man hatte zu seiner Zeit, wie er anführt, hauptsächlich zwei Einwände gegen die öffentliche Schule erhoben: erstens nämlich gefährde dieselbe das sittliche Leben der Kinder, und zweitens könne ein Lehrer unter vielen Schülern den einzelnen nicht genügend berücksichtigen, weshalb auch die Kinder in der Schule nicht so gute Fortschritte machen könnten, als zu Hause unter Anleitung eines Privatlehrers. Hierauf entgegnet Quintilian, daß das Haus in sittlicher Beziehung mehr verderbe, als die Schule. Gerade im Hause würden die Kinder durch verfrühte und übermäßige Ergetzungen, Leckereien, Putz, durch Verweichlichung, zu viel Nachsicht und Bedienung, durch leichtfertige Reden und Sitten verdorben. In der häuslichen Abgeschlossenheit versinke ferner das Kind leicht in Erschlaffung, oder es verfalle, da es sich nicht mit

Altersgenossen vergleichen könne, in den Fehler eitlen Dünkels. Der Hauslehrer, welcher es immer gängle und ihm stets helfe, mache es dadurch unselbstständig; trete es dann in die Oeffentlichkeit, so stoße es sich an alles Neue, weil es nur für sich gelernt habe, was es nun vor Vielen bethätigen solle. Hierdurch verliere auch das raschere Lernen wesentlich an Werth. Ueberdies lehre ja der öffentliche Lehrer gleichzeitig für alle seine Schüler, und jede über einen bestimmten Schüler ausgesprochene Billigung oder Mißbilligung gereiche auch allen anderen zur Warnung oder Ermunterung. Durch das gemeinschaftliche Lernen Vieler werde ferner ein heilsamer Ehrtrieb und Wetteifer erzeugt; der vielseitige Umgang führe zur Menschenkenntniß und zum gesunden Menschenverstand, entwöhne in Verbindung mit den in Gegenwart vieler Genossen abzulegenden Lernproben von der Menschenfurcht, verhüte überhaupt die Fehler des einsamen Stubenhockers.

Während Locke und Quintilian offenbar vorzugsweise die Kinder der wolhabenden Stände im Auge haben, nimmt Comenius einen Standpunkt ein, von welchem aus er die Gesammtheit des Volkes überblickt und für die Nothwendigkeit der allgemeinen Volksschule eintritt. Nachdem er betont hat, daß allerdings die Eltern die natürlichsten Erzieher ihrer Kinder seien und ihnen hieraus eine ernste Pflicht erwachse, fährt er fort:

„Weil jedoch die Menschen und die menschlichen Geschäfte so mannigfaltig sind, daß sich selten Leute finden, welche es wissen und vermögen, oder bei ihren Beschäftigungen im Stande sind, sich dem Unterrichte der Ihrigen zu widmen, so ist es durch heilsamen Rath schon längst eingeführt worden, daß besonders ausgewählten Personen, die sich durch Kenntnisse und Sittenstrenge auszeichnen, die Kinder Vieler gleichzeitig zur Erziehung anvertraut werden. Solche Jugendbildner nennt man gewöhnlich Schulmeister, Lehrer, Professoren u. s. w. und die zu ihren gewöhnlichen Uebungen bestimmten Räume Schulen, Auditorien, Collegia, Gymnasien, Akademieen u. s. w. Daß diese gute Gewohnheit nicht blos beibehalten, sondern auch weiter ausgedehnt werde, ist von Wichtigkeit für den ganzen Staat, so daß allerdings in jedem wolgeordneten Gemeinwesen, heiße es nun Stadt,

Flecken oder Dorf, eine Schule als allgemeine Jugenderziehungs-anstalt errichtet werden muß. Denn wenn ein Hausvater nicht zur Herbeischaffung alles dessen, was er zu seiner Hauswirtschaft bedarf, selbst Muße hat, sondern anderer Handwerker bedarf, warum soll dies nicht in ähnlicher Weise hier geschehen? Wenn er aber Mehl nöthig hat, geht er zum Müller, wenn Fleisch, zum Metzger, wenn Getränk, zum Schänkwirt, wenn Kleidung, zum Schneider, wenn Schuhwerk, zum Schuster, wenn Wohnung, Ackergeräth, Schlüssel u. s. w. zum Tischler, Stellmacher, Maurer, Schmied, Zimmermann u. s. w. Ja wir haben sogar zur Unterweisung der Erwachsenen in der Religion Kirchen, zur Schlichtung von Rechtshändeln und zur Versammlung des Volks Kreis- und Bezirksgerichtshöfe, — warum nicht auch für die Jugend Schulen? Sogar die Schweine und Kühe weiden die Bauern nicht jeder selbst, sondern sie halten sich gemeinsam einen Hirten, der allen gleichmäßig dient, während jene ihre übrigen Geschäfte mit um so geringerer Zeitzersplitterung verrichten. Dies ist nämlich die überaus schöne Ersparniß an Arbeit: wenn einer das eine treibt, wird er durch das andere nicht zerstreut. Auf diese Weise ist es jedem möglich, vielen, und vielen möglich, jedem in nützlicher Weise dienstbar zu sein. Ferner verlangt es die Nothwendigkeit. Weil nämlich die Eltern ziemlich selten zum Unterrichten ihrer Kinder die nöthige Gewandtheit oder hinreichende Muße haben, so ist es angemessen, daß es Leute gibt, welche dies einzig und allein als ihren Lebensberuf betreiben, und daß auf diese Weise für die ganze Gemeinde gesorgt wird. Und obwol die Eltern nicht fehlen, denen es unbenommen wäre, dem Unterricht der Ihrigen sich zu widmen, so ist es doch dienlicher, die Jugend gemeinsam in größerer Vereinigung zu unterrichten, weil ohne Zweifel der Erfolg und die Annehmlichkeit der Arbeit größer ist, wenn einer von dem anderen Vorbilder und Anstoß empfängt. Denn wir sehen, daß ein Treiben dessen, was andere treiben, ein Gehen dahin, wohin andere gehen, Vorangehenden folgen, Nachfolgenden vorangehen, ganz und gar natürliche Dinge sind. Ferner ist uns die Natur überall als Muster da, indem das, was in reicher Fülle entstehen soll, an einem bestimmten Ort erzeugt werden muß. So wird das Holz im Walde, das Gras

auf den Wiesen, die Fische im Wasser, die Metalle im Inneren der Erde massenweise hervorgebracht. Aus demselben Grunde nun, wie für Fische Fischteiche und für die Obstbäume Baumgärten, sind für die Jugend Schulen anzulegen."

Hören wir ferner, was Fichte über die Nothwendigkeit der öffentlichen Volksschule sagt:

„Was unseren höheren Begriff einer Nationalerziehung anbelangt, so sind wir fest überzeugt, daß diese, besonders bei den arbeitenden Ständen, im Hause der Eltern und überhaupt ohne gänzliche Absonderung der Kinder von ihnen, durchaus weder angefangen, noch fortgesetzt oder vollendet werden kann. Der Druck, die Angst um das tägliche Auskommen, die kleinliche Genauigkeit und Gewinnsucht, die sich hierzu fügt, würde die Kinder nothwendig anstecken, herabziehen und sie verhindern, einen freien Aufflug in die Welt des Gedankens zu nehmen. Was daraus wird, wenn die Menschheit im Ganzen in jedem folgenden Zeitalter sich also wiederholt, wie sie im vorhergehenden war, haben wir nun zur Genüge ersehen; soll eine gänzliche Umbildung mit derselben vorgenommen werden, so muß sie einmal gänzlich losgerissen werden von sich selber und ein trennender Einschnitt gemacht werden in ihr hergebrachtes Fortleben. . . . In der Berührung mit uns müssen die Kinder verderben, dies ist unvermeidlich; haben wir einen Funken Liebe für sie, so müssen wir sie entfernen aus unserem verpestenden Dunstkreise und einen reinen Aufenthalt für sie errichten. Wir müssen sie in die Gesellschaft von Männern bringen, welche, wie es auch übrigens um sie stehen möge, dennoch durch anhaltende Uebung und Gewöhnung wenigstens die Fertigkeit sich erworben haben, sich zu besinnen, daß Kinder sie beobachten, und das Vermögen, wenigstens so lange sich zusammenzunehmen, und die Kenntniß, wie man vor Kindern erscheinen muß. Wir müssen aus dieser Gesellschaft sie in die unsrige nicht eher wieder zurücklassen, bis sie unser ganzes Verderben gehörig verabscheuen gelernt haben und vor aller Ansteckung dadurch völlig gesichert sind."

Endlich möge noch ein Engländer gehört werden, welcher, wie sein Landsmann Locke, vorzugsweise die höheren Stände im Auge hat, aber ganz entgegengesetzter Ansicht ist. Freilich gehört

er der neuesten Zeit an, welche überhaupt der Oeffentlichkeit günstig ist. Der berühmte Staatsmann Lord John Russel sagt nämlich:

„Zu Hause kann sich der junge Patricier nicht gegen andere ihm Gleichstehende messen; und so wird er unfähig, den Stoß der großen Welt zu ertragen, und werden für immer die Charaktermängel gefestigt, welche allein durch früher erfahrenen Widerspruch und ausgedehntere Geselligkeit verhütet werden können. So entsteht häufig in Folge des Bestrebens, den jungen Leuten durch einen reicheren und sorgfältigeren Unterricht einen Vorzug vor anderen zu verschaffen, ein in allen Beziehungen mangelhaftes Geschöpf. Eine öffentliche Schule dagegen bildet den Charakter. Sie bringt den Knaben aus dem väterlichen Hause, wo er der verzogene Liebling ist, wo seine Albernheit für Witz, sein Eigensinn für Geisteskraft gilt, an einen Ort, wo er seinen Rang in Angemessenheit zu seinen wirklichen Kräften und Talenten einnimmt. Ist er mürrisch, so läßt man ihn gehen; ist er zornig, so bekommt er eine Ohrfeige. So wird sein Charakter vorbereitet für die Faustschläge des späteren Lebens; für die ermüdenden Kämpfe eines Rechtsanwaltes, eines Parlamentsmitgliedes, eines Kriegers. Das aber ist von weit größerer Wichtigkeit, als aller Erwerb von bloßen Kenntnissen. Viele Männer haben ihre Kenntnisse erst in den zwanziger Jahren ihres Lebens zu erwerben angefangen; wenige aber ändern ihre Charaktere, nachdem sie zwanzig Jahre alt geworden sind."

### §. 5. Fortsetzung.

Fassen wir all das Gesagte zusammen, so ergeben sich zu Gunsten der Volksschule folgende Punkte:

1. Nur durch die Volksschule wird eine genügende allgemeine Volksbildung gesichert. Gegen die alte Redensart, daß ein Jeder wol selbst seine Söhne und Töchter lehren und ziehen könne, bemerkt schon Luther: „Ja, man siehet wol, wie sich's lehret und zeucht! Wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wol geräth, so kommt's nicht ferner, denn daß ein wenig eine eingezwungene und ehrbare Geberde da ist; sonst

bleiben's gleichwol eitel Holzböcke, die weder hievon noch davon wissen zu sagen, Niemand weder rathen noch helfen können." Wenn auch diese Worte für viele Fälle zu scharf sind, und obgleich die Möglichkeit einer guten häuslichen Jugendbildung nicht in Abrede gestellt werden kann, so bleiben doch erfahrungsmäßig die Kinder der größeren Volksmassen überall, wo keine Schulen bestehen, ohne genügenden, ja meist ohne jeden Unterricht. Einen Hauslehrer zu halten, sind arme Leute eben nicht im Stande. Sie selbst aber besitzen in der Regel nicht genug Bildung, Einsicht und Zeit, um ihre Kinder unterrichten zu können; ja nicht selten fehlt ihnen auch alle Werthschätzung der Bildung, aller Sinn für menschliche Veredelung. Daher ist weder bei irgend einem alten noch bei irgend einem neuen Volke durch die Thätigkeit der Eltern die Aufgabe gelöst worden, welche wir der Volksschule stellen. Ohne Schulen wird stets die Mehrzahl der Kinder unwissend und roh bleiben, geistig und sittlich verkümmern. So war es sonst, so ist es jetzt. Man blicke etwa auf England. Wir sehen dort eine hochbegabte Nation, welche einen reichen Culturschatz aufzuweisen hat, und deren öffentliches Leben so viele Bildungsantriebe und Bildungsgelegenheiten für Jedermann, auch schon für die Jugend darbietet. Und dennoch, welche Massen von Ungebildeten, von Proletariern, Bettlern und Verbrechern sind dort fortwährend herangewachsen! Die ängstliche Scheu, das vermeintliche Elternrecht und Selbstbestimmungsrecht der Individuen zu verletzen, stand in England bis auf die Neuzeit dem Institut der Volksschule entgegen. Und so war denn dort im Durchschnitte nur die besitzende Classe gebildet, die besitzlose bildungslos. Um nun den traurigen und gemeinschädlichen Zuständen, welche unter solchen Verhältnissen immer greller ans Licht treten mußten, einigermaßen abzuhelfen, wurden von edelsinnigen Privatpersonen und Vereinen zahlreiche Elementarschulen gegründet, zu deren Unterhaltung in neuerer Zeit auch aus Staatsmitteln Beiträge bewilligt wurden. Hiermit war allerdings die eigentliche Volksschule noch nicht geschaffen, aber doch deren Nothwendigkeit thatsächlich anerkannt. Und so war es nur eine natürliche Consequenz der Verhältnisse, daß England endlich (im Jahre 1870) dahin gelangte, durch ein besonderes Gesetz die Volksschule

staatlich zu organisiren und zwar im Sinne einer Annäherung an die deutsche Schulverfassung. — In Deutschland selbst besteht in diesem Punkte unter einsichtigen Leuten kein Zweifel mehr; selbst in Hamburg, wo man bis auf die Neuzeit in Schulsachen so ziemlich der englischen Anschauungsweise und Praxis huldigte, hat man sich vor einigen Jahren gedrängt gefühlt, das Schulwesen in allgemein deutscher Weise zu organisiren.

2. Die Volksschule entspricht dem Princip der Arbeitstheilung. Daß dasselbe, wie auf allen Gebieten des volkswirtschaftlichen Lebens, so auch im Bildungswesen viel Zeit, Kraft und Geld erspart und überdies allein zu qualitativ vorzüglichen Leistungen führen kann, liegt auf der Hand und ist oben von Comenius dargelegt worden. Welche Arbeitsverschwendung müßte eintreten, wenn die Eltern einzeln leisten sollten, was die Volksschule für alle leistet? Oder woher wollte man genug Hauslehrer nehmen, wenn durch sie die Thätigkeit der Volksschullehrer ersetzt werden sollte?

3. Die Volksschule gewährt den Kindern mehr Selbst-, Menschen- und Weltkenntniß, als der Privatunterricht. In derselben kommen Kinder aus den mannigfaltigsten Lebenskreisen, mit den verschiedensten Gaben und Charakteren zusammen. Hier kann sich also das eine von dem anderen Maßstäbe zur Selbstbeurtheilung entlehnen, erhält ein jedes Einsicht in die verschiedensten Verhältnisse, Aufgaben, Bestrebungen, Bedingungen, Hindernisse und Förderungen des menschlichen Daseins, in das verwickelte Triebwerk der bürgerlichen Gesellschaft. Und da ja einst alle Kinder in dieser Gesellschaft sich bewegen, ein öffentliches Leben führen, mit Personen aller Stände verkehren sollen, so ist es gut, daß schon die Schule darauf vorbereite, also Weltkenntniß, Lebensklugheit, überhaupt eine wahrhaft praktische Bildung gewähre.

4. Die Volksschule ist der Charakterbildung günstiger als der Privatunterricht. Dies erhellt zum Theil schon aus dem soeben Bemerkten und mehr noch aus den oben mitgetheilten Aussprüchen von Quintilian, Fichte u. s. w. „Im engen Kreis verengert sich der Sinn; es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken“ (Schiller). Eigensinn, Dünkel,

Verachtung der Armen, Neid und Haß gegen die Reichen, ein selbstsüchtiges, engherziges, materialistisches, durch bloße Nützlichkeitsrücksichten geleitetes Streben wird gar häufig im beschränkten Familienkreise den Kindern aufgedrängt. Es kann ihnen nur heilsam sein, wenn sie in einen weiteren und freieren Lebenskreis eingeführt werden, in welchem nicht die profane Alltäglichkeit, sondern ein ideales, den Höhen der Menschlichkeit, zuführendes Streben herrscht. Selbst äußere Sitte, Reinlichkeit, Anstand, Ordnung, Pünktlichkeit lernen viele Kinder erst in der Schule und durch den Zwang, den ihnen der Schulbesuch auferlegt. Dazu kommt, daß die Behandlung der Kinder in der Schule eine objektivere und gerechtere ist, als in den meisten Häusern. Daheim empfängt das Kind vielfach unverdiente Liebe, muß es oft auch unverschuldeten Zorn erdulden. Da gibt es Lieblingskinder und Aschenbrödel, willkürliche Bevorzugung und ungerechte Zurücksetzung. Selbst verständige und wolmeinende Eltern lassen sich nicht selten durch blos subjective Aufwallungen zu einem unpädagogischen Verhalten gegen ihr eigen Fleisch und Blut verleiten; oder sie sind durch den Drang der Geschäfte ihren Kindern entzogen, können sich denselben nur wenig und meist nur mit erschlafften Kräften, selten mit ganzer Sammlung, umsichtiger Selbstüberwachung und voller Willensenergie widmen. Daher können selbst die Kinder ausgezeichneter Männer leicht mißrathen, wenn ihnen nicht auf irgend eine Weise ersetzt wird, was ihnen an väterlicher Zucht und Führung entgeht. — Die Volksschule nun kann und soll gegen alle diese häuslichen Uebelstände ein Gegengewicht, ein Correctiv gewähren. Sie soll ein Mittelgebiet zwischen Familie und Welt sein, das Kind aus jener in diese allmälig hinüberleiten. Sie soll an die Stelle der blos subjectiven und individuellen Empfindungen, Strebungen und Maßregeln eine objective, allgemeingiltige Werthschätzung der Dinge und Personen, feste Normen und Regeln, gleiches Recht und gleiche Pflicht setzen. Hier muß das persönliche Belieben der allgemeinen Ordnung und Gesetzmäßigkeit weichen; der Einzelne muß sich als Glied eines Ganzen fühlen, sich in das Ganze fügen lernen.

So werden die Keime des echten Bürgersinnes gelegt, wird

der Gehorsam gegen die für die Gesammtheit verbindlichen Gesetze, das Pflichtgefühl, die Gerechtigkeitsliebe, der Gemeingeist begründet. In der Persönlichkeit des Lehrers sollen sich die sittlichen Normen lebendig ausprägen und den Kindern stets vergegenwärtigen. Da er allen Kindern objectiver gegenübersteht und seine etwaigen Schwächen vor denselben leichter verbergen kann, als die Eltern, so genießt er in der Regel mehr Ehrfurcht als diese, was seinem Wirken sehr zu Statten kommt. Wenn man häufig einwendet, die Schule könne nicht genug auf die Individualitäten der Kinder Rücksicht nehmen, so ist dies allerdings für sehr abnorme Fälle richtig; in solchen Fällen ist dann die Privaterziehung oder ein besonderes Institut der Volksschule vorzuziehen. Allein das sind doch nur seltene Ausnahmen von der Regel. So weit es heilsam ist, können in jeder nicht überfüllten Schule die Individualitäten recht wol berücksichtigt werden. Ein verständiger Lehrer wird den Schwachen schonen, den Schüchternen ermuthigen, den Trägen anspornen, den durch die Noth des Lebens Gebeugten liebevoll aufrichten, den Dünkelhaften demüthigen, den Gewaltthätigen in seine Schranken weisen, den Talentvollen fördern und doch vor Stolz bewahren u. s. w. Gerade die Schule macht Vieles gut, was bezüglich der Individualitäten im Hause gesündigt wird: sie wirkt theils heilend und einschränkend, theils anregend und befreiend. — Doch genug über diesen Punkt, der ja schon in den obigen Citaten eingehend erörtert ist (vgl. auch meinen „Grundriß" §§. 65—68).

Bezüglich der Polemik Locke's genügt im Allgemeinen die thatsächliche Bemerkung, daß dieser Pädagog immer einen Knaben „von Stande", „von guter Geburt" im Auge hatte, von unserer Volksschule aber nichts wußte, nichts wissen konnte, sonst würde er anders geurtheilt haben. Seine Darstellungen nehmen sich etwa so aus, wie die Maxime: Damit mein Kind nicht ertrinke, werde ich es nie in einen Fluß, sondern nur in die Badewanne gehen lassen. Wenn Locke meint, der Knabe könne im Hause mehr Fortschritte machen und eher „die Reife des gesetzten Mannes" erlangen, als in der Schule, so ist dies ein sehr bedenkliches Argument. Besser ist es, die Kinder bleiben Kinder, so lange es die Ordnung der Natur will; und eben deshalb

sollen sie sich unter ihres Gleichen bewegen. Uebrigens ist es bekannt, daß die Informatoren (Hauslehrer), welchen Locke eine so wichtige Rolle zuweist, nicht eben besonders weise Pädagogen zu sein pflegen, oft auch eine wenig ehrfurchtgebietende Stellung einnehmen. — Mit Fichte können wir in so fern nicht übereinstimmen, als eine „gänzliche Absonderung" der Kinder von den Eltern, wie sie bezüglich der Knaben in Sparta wirklich bestand und auch von dem Athener Plato gefordert wurde, denn doch allzusehr gegen das natürliche Gefühl verstößt, auch schwer ausführbar und keineswegs durchaus nöthig oder auch nur nützlich ist. Freilich werden viele Kinder von ihren Eltern gründlich verdorben, und es wäre in solchen Fällen wol heilsam, wenn das Gemeinwesen eingriffe. Im Ganzen aber werden wir uns begnügen müssen, wenn die Volksschule neben dem Hause eine einflußreiche Stellung einnimmt. Ueberhaupt dürfte nach allem Obigen die Verbindung der öffentlichen mit der häuslichen Erziehung als das pädagogische Normalverhältniß zu betrachten sein. Ueber die Behauptung, daß die Volksschule in das Elternrecht eingreife, werden wir noch besonders zu sprechen haben. Gewiß ist freilich, daß, wenn die Volksschule ihren Zweck erfüllen soll, sehr viel auf den Lehrer ankomme, und daß daher an denselben hohe Anforderungen gestellt werden müssen, worauf wir weiter unten zurückkommen werden.

### §. 6. Allgemeinheit der Volksschule.

Es hat sehr lange gedauert, ehe sich der Begriff der allgemeinen Volksschule ausgebildet hat. Ja noch heute ist der Charakter dieses Instituts nicht genügend festgestellt, nicht einmal im Bereiche der deutschen Nation, wo dasselbe doch eine für die anderen modernen Staaten vorbildlich gewordene Pflege gefunden hat.

Bei den Culturvölkern des Alterthums hat es keine allgemeine Volksschule gegeben. Es war dem Belieben der Eltern überlassen, ob ihre Kinder Unterricht erhalten sollten. Daher kam es, daß auch im besten Falle nur unter den wolhabenden Classen schulmäßige Bildung allgemein wurde, wie etwa um das Jahr

400 zu Athen und später zu Rom. Die Armen mußten des Unterrichts meistens entbehren, weil sie kein Geld hatten, und das Gemeinwesen keine Schulen für sie errichtete. Den großen Massen der Sklaven, bei den meisten Völkern auch den Mädchen wurde grundsätzlich der Schulunterricht vorenthalten, da jene im Allgemeinen wie Hausthiere behandelt, diese wenigstens als Menschen niederer Art betrachtet wurden. Uebrigens war bei vielen alten Völkern das Bildungswesen kastenmäßig oder doch standesmäßig zugeschnitten.

Auch im ganzen Mittelalter hat es keine allgemeine Volksschule gegeben. Und selbst die Neuzeit hat dieses Institut, obwol es schon vor zwei Jahrhunderten von einzelnen Männern richtig erfaßt worden ist, nur sehr allmälig, nach Maßgabe des allgemeinen Culturfortschrittes, tiefer erkannt und weiter ausgebildet. Erst seit einigen Jahrzehnten gibt man den Mädchen wenigstens an der Elementarbildung gleichen Antheil mit den Knaben; erst durch die Befreiung des Bauernstandes von den Ueberresten der Leibeigenschaft wurde der principielle Unterschied zwischen den städtischen und den ländlichen Volksschulen aufgehoben; erst durch tiefere Einsicht in die Bedingungen des Staatswoles hat man auch die Bildung der Armen als eine Aufgabe der öffentlichen Verwaltung erkannt. Allein noch immer erscheint die allgemeine Volksschule in vielfach verkümmerter oder verschrobener Gestalt. Da gibt es nicht nur verschiedenartig abgestufte Dorfschulen, sondern auch Stadtschulen aller Art, und von den letzteren nennen sich die vornehmeren „Bürgerschulen", worunter es in manchen deutschen Städten wieder „höhere", „mittlere" und „niedere" gibt, während man an anderen Orten die geringere Qualität „Gemeindeschulen" oder „Bezirksschulen" nennt, woneben es noch besondere „Armenschulen" oder „Freischulen" gibt; in manchen Ländern, namentlich in Preußen, nennt man die einigermaßen gehobenen Volksschulen auch „Mittelschulen", „Rectorschulen" u. s. w. — Ueberdies sind fast alle diese Anstalten entweder „katholisch", oder „lutherisch", oder „israelitisch" u. s. w. Unsere Kinderschulen tragen also, hier weniger dort mehr, noch den Stempel des Standes, des Ranges, der Armuth, des Reichthums, sowie der Confession der Eltern an sich. In den meisten deutschen

Ländern gibt es noch „Schulgeld" und bestimmt die Höhe desselben den Rang der Volksschulen; den „Armen" wird es erlassen. Allenthalben wird noch confessioneller Religionsunterricht ertheilt, meistens zwangsweise; „Andersgläubige" sind in der Regel geduldet, nicht aber „Ungläubige". Zu all diesen Variationen der allgemeinen Volksschule kommt noch die schwankende Stellung der letzteren zu den Gymnasien und Realschulen, indem diese Anstalten die meisten ihrer Schüler im Alter von 9—10 Jahren aus der Volksschule erhalten, wobei häufig nur die unteren Classen der Gymnasien und Realschulen, und zwar als Ersatz für die oberen Classen der Volksschulen, benutzt werden. Daß endlich in den meisten größeren Städten „Institute" bestehen, welche mit der Volksschule concurriren, ist bekannt.

Suchen wir uns nun alle dem gegenüber die Idee der allgemeinen Volksschule deutlicher zu machen. Fragen wir, wer diese Idee zuerst mit voller Schärfe aufgestellt habe, so werden wir wieder auf Comenius verwiesen. Er sagt:

„Nicht die Kinder der Reichen allein, oder die der Vornehmen, sondern alle in gleicher Weise, Adelige und Bürgerliche, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen, in großen und kleinen Städten, in Flecken und Dörfern, sind zur Schule heranzuziehen." Zur Begründung dieser Forderung führt er Folgendes an: „Wer als Mensch geboren ist, der ist zu demselben Hauptzweck geboren, daß er Mensch sein soll, d. h. ein vernünftiges Geschöpf, das über die anderen Geschöpfe herrscht, dem das Bild seines Schöpfers aufgeprägt ist. Daß bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst wiederholt bezeugt. Alle Menschen, wie sie auch immer in ihren Anlagen auseinander gehen, haben dieselbe menschliche und mit denselben Organen ausgestattete Natur. Alle Menschen sollen denselben Zielen der Weisheit, der Sittlichkeit, der Frömmigkeit entgegen geführt werden." Ferner: „Es ist uns nicht bewußt, für welche Lebensstellung die göttliche Vorsehung diesen oder jenen Menschen bestimmt habe." Oft seien aus dem Stande der Armen und Niedrigen große Männer hervorgegangen. Das Unterrichtswesen müsse daher, um alle im Schoße des Volkes ruhenden Kräfte zu wecken, der Sonne gleich Alles erleuchten, erwärmen, beleben, zur Blüte und Frucht bringen. Der Ein-

wand, daß viele Kinder für die Schule zu wenig begabt seien und daher ausgeschlossen bleiben müßten, welchen Einwand Comenius ausführlich widerlegt, ist nunmehr einerseits durch die fortgeschrittene Psychologie als ein nur in seltenen Ausnahmsfällen zutreffender erkannt, anderseits durch die verbesserte Methode und das allseitig entwickelte Bildungswesen erledigt. Ferner sagt Comenius: „Eben so wenig kann ein genügender Grund vorgebracht werden, warum das weibliche Geschlecht von den Studien der Weisheit ausgeschlossen werden solle.“ Dasselbe habe die nämliche Menschennatur und Menschenwürde, wie das männliche, sei auch mit einem bildsamen Geiste ausgestattet, oft besser als das männliche, könne sich ebenfalls zu großen Leistungen erheben und habe ohne Zweifel eine einflußreiche Stellung in der Gesellschaft. — Besonders eingehend spricht sich Comenius auch gegen den zu seiner Zeit herrschenden Gebrauch aus, das diejenigen Knaben, welche studiren sollten, schon frühzeitig, oft schon im Alter von sechs Jahren, ins Gymnasium geschickt wurden, wie es auch die meisten Schulmänner damaliger Zeit verlangten. Comenius sagt nun: „Aber mich zwingt mein didaktisches System, anderer Meinung zu sein. Denn erstens beabsichtige ich eine allgemeine Bildung aller, welche als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist. Sie müssen daher zusammen gebildet werden, soweit sie zusammen gebildet werden können, damit sich alle gegenseitig anregen und beleben. Zweitens will ich, daß alle zu allen Tugenden gebildet werden, auch zur Bescheidenheit, Eintracht und zu gegenseitiger Dienstfertigkeit. Daher dürfen sie nicht so früh von einander getrennt werden, auch darf man einer gewissen Anzahl nicht Gelegenheit geben, vor den anderen wolgefällig auf sich zu sehen und diese verächtlich zu betrachten. Drittens: bei dem sechsjährigen Kinde bestimmen zu wollen, für welchen Beruf es geeignet sei, ob es sich zu wissenschaftlicher Thätigkeit schicke, scheint Uebereilung zu sein; denn weder zeigen sich hier schon genügend die Kräfte des Geistes, noch die Richtung des Seelenlebens, während später beides besser zu Tage tritt.“ Uebrigens müsse der Schüler erst ein genügendes reales Wissen, einen reichen Schatz von Sachkenntnissen erworben haben und in seiner Muttersprache gehörig fest sein, ehe ihm das formale Wissen, die literarische

Bildung und insbesondere der Unterricht im Lateinischen heilsam sei. Comenius denkt daher auch gar nicht daran, die Knaben mitten aus der Volksschule heraus zu nehmen, um sie ins Gymnasium zu bringen; er verlangt vielmehr, daß auch der künftige Gymnasiast die ganze Volksschule absolvire. Diese ist ihm die einheitliche und einigende Bildungsanstalt der gesammten Jugend, wo „allen alles allgemein gelehrt wird.“ „Wenn dies alles in der Volksschule in rechter Weise erledigt wäre, so würde es kommen, daß nicht nur den Jünglingen, welche in die lateinische Schule eintreten, sondern auch denen, die zur Landwirtschaft, zum Handel, zu Gewerben abgehen, nichts Neues vorkommen könnte, wovon sie hier nicht bereits eine Probe empfangen hätten, und daß also alles, was sie nachher in ihrem Berufe treiben, was sie hören oder in Büchern lesen, nichts weiter sein würde, als eine ausführlichere Beleuchtung oder eine speciellere Unterscheidung bereits zuvor kennen gelernter Dinge. Wenn aber Jemand fragen sollte: Was sollte das werden, wenn Handwerker, Bäuerlein, Lastträger, ja sogar die Weiblein Gelehrte würden? so antworte ich: das wird eintreten, daß, wenn mit den rechten Mitteln dieser allgemeine Jugendunterricht eingerichtet wird, niemandem hernach mehr der brauchbare Stoff zum Nachdenken, Auswählen, Nacheifern und Handeln fehlen wird.“

### §. 7. Fortsetzung.

Gewiß wird Jeder, dem die Wolfahrt der Völker, die Ehre und das Heil der Menschheit am Herzen liegt, dem wackeren Comenius beistimmen. Nicht dadurch, daß einzelne Individuen oder Gesellschaftsclassen zu hoher Bildung aufsteigen, sondern dadurch, daß sich die Gesammtheit zu einem menschenwürdigen Dasein erhebt, wird das Glück, die innere Kraft, der feste Bestand der Staaten begründet. Eine schroffe Scheidung zwischen Gelehrten und Unwissenden hat sich zu allen Zeiten fast ebenso unheilvoll erwiesen, als der trennende Gegensatz zwischen Priestern und Laien. Die Völker verlieren dadurch die Einheit, den Gemeinsinn, den Partriotismus und zersplittern sich in Bruchstücke, von denen ein jedes nur seinem eigenen Vortheile nachgeht. Daher ist es

thöricht, die Volksschulen zu vernachlässigen und die Mittel-, Fach- und Hochschulen übermäßig zu begünstigen, jene in Dürftigkeit verkommen zu lassen, um nur diese reichlich ausstatten zu können, was immer da vorzukommen pflegt, wo die Völker entweder im Verfall begriffen sind, oder noch halb in der Barbarei stecken und daher nach dem Glänzenden haschen. Sorgt man aber für eine gründliche und allgemeine Elementarbildung, so gibt man der Nation innere Einheit und zugleich allen begabten Kindern die Grundlage zu jeder höheren Ausbildung. Die öffentlichen Mittel sind besser angewendet, wenn man mit ihnen der gesammten Jugend aufhilft, als wenn man sie dazu anwendet, eine Menge mittelmäßiger Talente zum Gelehrten- oder Künstlerthum emporzuschrauben.

Von ähnlichen Erwägungen ging auch Fichte aus, als er das bis zu seiner Zeit herrschende Bildungswesen beleuchtete. Er fand dasselbe durchaus ungenügend, nicht nur, weil es innerlich verschroben war, sondern auch, weil es sich nur auf „die geringe Minderzahl der eben daher gebildet genannten Stände" erstreckte. „Die große Mehrzahl, auf welcher das gemeine Wesen recht eigentlich ruht, das Volk, wurde von der Erziehungskunst fast ganz vernachlässigt und dem blinden Ohngefähr übergeben. Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesammtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe Eine Angelegenheit. So wir aber etwa hierbei abermals einen gebildeten Stand absondern wollten von einem ungebildeten, so würde dieser letzte nicht mehr für uns, sondern gegen uns dienen, von uns abfallen und uns verloren gehen. Es bleibt uns sonach nichts übrig, als schlechthin an alles ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so daß dieselbe nicht Bildung eines besonderen Standes, sondern daß sie Bildung der Nation schlechthin als solcher und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben werde, in welcher, in der Bildung zum innigen Wolgefallen am Rechten nämlich, aller Unterschied der Stände, der in anderen Zweigen der Entwickelung auch fernerhin stattfinden mag, völlig aufgehoben sei und verschwinde."

Es leuchtet aus dem Angeführten ein, daß auch Fichte in der allgemeinen Jugendbildung keine Trennung, sondern die Ver-

einigung aller Stände anstrebte. In der Volksschule soll es weder Parias noch Vornehme geben; alle Kinder einer Gemeinde sollen vereinigt sein und ohne Rücksicht auf die Stellung und das Vermögen der Eltern, ohne Ansehen der Person mit dem gleichen Maße der Gerechtigkeit und Liebe gemessen werden. So wird die Schule ein Vorbild des Lebens, in welchem sich ja auch alle Stände vermischen, in welchem Niemand ohne Verdienst geehrt, Niemand ohne Schuld verachtet werden soll. Hat man in der Neuzeit die allgemeine Wehrpflicht eingeführt und in der Armee alle Stände vereinigt: warum will man nicht viel mehr in der Volksschule die trennenden Schranken aufheben? — Durch Absonderung der Stände begünstigt man nur einerseits den Dünkel und die Verachtung der Armen, anderseits die Rohheit und den Haß gegen die Reichen und zieht man ein Proletariat heran, welches dem Gemeinwesen eine stete Last und Gefahr bereitet. Man blicke hierbei nur auf unsere politischen Verhältnisse und denke namentlich an die unaufhaltsame Verallgemeinerung des Wahlrechtes. — „Wie von jeher der allgemeinen Bildung nichts nachtheiliger geworden ist, als eine Kastenbeschränkung, so hat sich dem gegenüber die Vermischung der verschiedenen Stände und der für diese berechneten Bildungsarten von jeher als einer der mächtigsten Hebel der Cultur erwiesen, welcher, wo nichts anderes ausreichte, tiefgewurzelte Vorurtheile gehoben und alle daraus hervorgegangenen Gehässigkeiten weggeschafft hat" (Beneke).

Eben deshalb, wie noch aus anderen Gründen, sollte man nicht so frühzeitig, wie es jetzt Brauch ist, einen Theil der Knaben von den anderen absondern, und einer höheren Bildungsanstalt zuführen. Welcher Riß hierdurch in die Jugend gebracht werden kann, ja nach dem Willen altmodischer Schulpedanten gebracht werden *soll*, dies möge man aus folgender Aeußerung entnehmen: „Das Gymnasium bildet eine Welt, in die der Knabe nicht allmälig hineinwächst, sondern wie mit einem einzigen Ruck hineinversetzt wird. Es ist ein sehr tiefes und sehr wahres Gefühl, das dem angehenden Sextaner ebensowol wie seinen außerhalb des Gymnasiums zurückbleibenden Genossen sich einprägt, daß es nun mit ihrer Freundschaft und Gemeinschaftlichkeit vorbei ist, daß zwischen denen drinnen und denen draußen sich etwas erhebt wie

eine unübersteigliche Mauer. Es ist nicht blos Neid, Eitelkeit oder Kastengeist, aus dem dies Gefühl stammt, es ist das Bewußtsein, daß sich für den, der ins Gymnasium eintritt, eine neue Welt eröffnet, und ich möchte um keinen Preis, daß dieses Gefühl unseren Zöglingen entrissen oder auch nur in ihnen vermindert würde." (Prof. Dr. Campe, Director des Gymnasiums zu Greiffenberg in Pommern, in seiner Schrift: „Geschichte und Unterricht in der Geschichte", Leipzig 1859). Daß diese Worte eine Probe „classischer Bildung" seien, kann man zugeben; denn auch die Weisen der Griechen und Römer haben sich nie zur reinen Humanität erhoben und kannten nur Standesbildung. Aber verständig und edel sind diese Worte nicht. Sie sind schon durch das Obige gerichtet. Man bedenke aber noch, daß die Volksschule das einzige Institut ist, welches ausschließlich der reinen Menschen- und Nationalbildung gewidmet ist, während alle anderen Schulen, wie sehr man auch ihren allgemein humanen Charakter betonen möge, doch schon eine entschiedene Richtung auf Berufs- und Standesbildung haben. Es ist aber entschieden nachtheilig für den Charakter der Jugend, ihr schon frühzeitig den allgemein menschlichen und volksthümlichen Standpunkt zu entziehen, und sie auf Sonderinteressen hinzulenken. Dazu kommt nun, daß für Kinder von 9—10 Jahren der Lehrstoff und die Lehrmethode des Gymnasiums zu früh kommt. Für die Kinder im Volksschulalter eignet sich nur die elementarische, anschauliche, immer den Standpunkt der Schüler berücksichtigende (subjective) Methode, nicht aber die wissenschaftliche, oft abstracte, wesentlich von der Natur des Lehrfaches bestimmte (objective). So lange der Knabe noch überwiegend auf der Stufe des concreten Vorstellens steht, für das begriffliche Denken noch nicht reif ist, wird ihm ein praktisch geschulter Elementarlehrer bessere Dienste leisten, als ein überwiegend in der Gelehrsamkeit lebender Professor.

Nach alle dem dürfte es zweckmäßig sein, die Knaben nicht vor erfülltem zwölften Lebensjahre in höhere Schulen aufzunehmen. In diesem Alter nämlich können diejenigen Schüler, denen alle Umstände günstig sind, das durchschnittliche Ziel der Volksschule erreicht haben, und dies sollte man jedenfalls zur

Vorbedingung der Aufnahme ins Gymnasium u. s. w. machen. Diese Modification unseres jetzigen Schulwesens würde viele und bedeutende Vortheile haben. Man würde nicht mehr leiblich und geistig schwache Kinder mit Bildungsaufgaben belasten, denen sie nun einmal nicht gewachsen sind; die Gymnasiallehrer würden von einer Sisyphusarbeit befreit sein; der fortwährende Grenzstreit und Hader zwischen Volksschule und höheren Schulen würde aufhören; es würden nicht so viel junge Leute durch Ueberanstrengung physisch, geistig und moralisch zerarbeitet und aller Lebensfreude beraubt werden; es würden sich nicht so viele Knaben, die gar keinen Beruf, d. h. kein Talent zum Studiren haben, in die höhern Schulen drängen; es würden nicht die Unterclassen der letzteren überfüllt und die Oberclassen leer sein; es würden nicht eine Menge Knaben die betretene Bahn höherer Bildung auf halbem Wege oder noch früher verlassen müssen und statt einer einfachen, aber doch abgerundeten Elementarbildung nur einige wenig nützliche Fragmente höherer Bildung erwerben; die Hochschulen würden nicht so viel unreife und abgetriebene Individuen unter ihren „Bürgern" zählen, als bisher; man würde weniger Studirende, aber eben deshalb auch weniger Gelehrtenproletariat und weniger schwache Geister in wichtigen Stellungen haben.

Wie wir also eine unverkürzte Entwickelung der Volksschule wollen, so müssen wir uns auch für möglichste Einheit derselben aussprechen. Demgemäß machen wir vor Allem keinen wesentlichen Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Volksschulen. Der Name „Bürgerschulen" ist entstanden in einer Zeit, wo der freie Städter einen Gegensatz zum unfreien Bauer bildete, wo ersterer mehr Bildung bedurfte, begehrte und empfangen konnte, als letzterer. Da hatte es einen Sinn, die „Bürgerschulen" von den Land- oder Bauernschulen zu unterscheiden. In unserer Zeit ist diese Unterscheidung im Wesentlichen nicht mehr haltbar, sie erscheint als ein Anachronismus, als ein spießbürgerlicher Zopf. Freilich werden die Volksschulen nach örtlichen Verhältnissen mannigfach gegliedert, ein- bis achtclassig sein; aber alle haben nahezu gleiche Schulzeit, Schüler desselben Alters, überhaupt wesentlich gleiche Grundbedingungen und auch wesentlich gleiche Ziele. Die Meinung, daß die Landschulen weniger der Hebung

bedürften, als die Stadtschulen, daß man für jene insbesondere auch die schwächsten Lehrer verwenden könne, ist ein schwerer und gefährlicher Irrthum. Gerade da, wo noch wenig Bildung, wenig Anregung und Gelegenheit zu geistiger Selbstvervollkommnung, wenig Sinn für edle Unterhaltung in den Mußestunden, wenig Verständniß für volkswirtschaftliche und politische Dinge ist, wo proceßsüchtige Advokaten, Winkelschreiber, Quacksalber, Pfaffen und Schwindler aller Art das leichteste Spiel haben, gerade da ist eine gute Volksschule und ein tüchtiger Lehrer am Platze. — Daß übrigens in einer und derselben Gemeinde nicht verschiedene Standes-Volksschulen neben einander bestehen sollen, ergibt sich aus allem Obigen. In wie fern dennoch die Verschiedenheit der Kinder berücksichtigt werden könne, wie ferner die Schule in confessioneller Hinsicht zu stellen sei, hierüber und über einige andere mit dem Vorstehenden zusammenhängende Punkte werden wir noch zu sprechen haben. (Ueber das Wesen der Volksschule im Allgemeinen vgl. auch meinen „Grundriß" §. 41.)

### §. 8. Stellung der Volksschule.

Es dürfte jetzt am Platze sein, auf die Frage einzugehen: Wer soll denn die Volksschule ins Leben rufen und in ihrem Bestande sichern? Soll diese Aufgabe Personen, welche aus dem Jugendunterrichte ein Privatgewerbe machen (wie es einst in Athen geschah), oder den Eltern, die sich zu diesem Zwecke freiwillig associiren könnten, oder einzelnen Menschenfreunden, oder gemeinnützigen Vereinen, oder speculirenden Unternehmern, welche etwa auf Actien ein Erziehungsgeschäft zu gründen Lust hätten, oder den bürgerlichen Gemeinden, oder der Kirche, beziehentlich den verschiedenen Glaubensgenossenschaften, oder dem Staate anheimgestellt werden? —

Als Staatssache wurde die Jugenderziehung bereits von den Spartanern und Persern aufgefaßt, welche Völker freilich von einer Volksschule in unserem Sinne nichts wußten. Von einzelnen Männern des Alterthums ist besonders Plato als Vertreter der Staatserziehung zu nennen, wobei jedoch zu bemerken ist, daß auch dieser hochgebildete Athener eine allgemeine Volks-

bildung nicht wollte, sondern von Standesvorurtheilen befangen war.

In der Neuzeit hat zuerst Fichte das Staatsprincip in aller Schärfe und zugleich in der größten, die ganze Nation umfassenden Tragweite aufgestellt. Seine Hauptgedanken über diesen Gegenstand mögen hier Platz finden. Das leitende Motiv in Sachen der Volksbildung ist ihm die Vaterlandsliebe, welche natürlich zunächst auf das Wol eines bestimmten Volkes gerichtet sei, aber doch auch „die Verbesserung und Umschaffung des gesammten Menschengeschlechts" zu Folge haben werde. „Jene Vaterlandsliebe aber soll zunächst den deutschen Staat, allenthalben wo Deutsche regiert werden, begeistern und den Vorsitz haben und die treibende Kraft sein bei allen seinen Beschlüssen. Der Staat also wäre es, auf welchen wir zuerst unsere erwartenden Blicke zu richten hätten."

„Im neueren Europa ist die Erziehung ausgegangen nicht eigentlich vom Staate, sondern von derjenigen Gewalt, von der die Staaten meistens auch die ihrige hatten, von dem himmlisch-geistigen Reiche der Kirche. Diese betrachtete sich nicht sowol als einen Bestandtheil des irdischen Gemeinwesens, sondern vielmehr als eine demselben ganz fremde Pflanzstatt aus dem Himmel, die gesandt sei, diesem auswärtigen Staate allenthalben, wo sie Wurzel fassen könnte, Bürger anzuwerben; ihre Erziehung ging auf nichts anderes, denn daß die Menschen in der anderen Welt nicht verdammt, sondern selig würden. Durch die Reformation wurde diese kirchliche Gewalt, die übrigens fortfuhr, sich ebenso anzusehen, wie bisher, mit der weltlichen Macht, mit der sie bisher gar oft im Widerstreite gelegen hatte, nur vereinigt; dies war der ganze Unterschied, der in dieser Rücksicht aus jener Begebenheit erfolgte. Es blieb daher auch die alte Ansicht des Erziehungswesens. Auch in den neuesten Zeiten und bis auf diesen Tag ist die Bildung der vermögenden Stände betrachtet worden als eine Privatangelegenheit der Eltern, die sie nach eigenem Gefallen einrichten möchten, und die Kinder dieser wurden in der Regel nur dazu angeführt, daß sie sich selbst einst nützlich würden. Die einzige öffentliche Erziehung, die des Volks, war lediglich zur Seligkeit im Himmel; die Haupt-

sache war ein wenig Christenthum und Lesen, und falls es zu erschwingen war, Schreiben, alles um des Christenthums willen. Alle andere Entwickelung der Menschen wurde dem ohngefähren und blind wirkenden Einflusse der Gesellschaft, in welcher sie aufwuchsen, und dem wirklichen Leben selbst überlassen. — So lange diejenigen, die an der Spitze des Regiments standen, über den eigentlichen Zweck desselben im Dunkeln blieben, konnte man auf ihren Eifer für diese Art der öffentlichen Erziehung sicher rechnen. Sobald sie aber über den ersten ins Klare kamen und begriffen, daß der Wirkungskreis des Staates innerhalb der sichtbaren Welt liege, so mußte ihnen einleuchten, daß jene Sorge für die ewige Seligkeit ihrer Unterthanen ihnen nicht zur Last fallen könne, und daß, wer da selig werden wolle, selbst sehen möge, wie er es mache."

Trotzdem sei aber für eine weltliche Volksbildung bis dahin nur wenig geschehen. Man habe immer gesagt: „hierzu habe der Staat kein Geld." „Wurde ja einmal eine Ausnahme von dieser Regel gemacht, so geschah es zum Vortheil der höheren Lehranstalten, die einen Glanz weit umher verbreiten und ihren Beförderern Ruhm bereiten; die Bildung derjenigen Classe aber, die der eigentliche Boden des Menschengeschlechtes ist, aus welcher die höhere Bildung sich immerfort ergänzt, und auf welche die letztere fortdauernd zurückwirken muß, die des Volks, blieb unbeachtet und befindet sich seit der Reformation bis auf diesen Tag im Zustande des Verfalls. Sollen wir nun für die Zukunft vom Staate eine bessere Hoffnung fassen können, so wäre nöthig, daß derselbe den Grundbegriff vom Zwecke der Erziehung, den er gehabt zu haben scheint, mit einem ganz anderen vertauschte; daß er einsehe, er habe mit der Ablehnung der Sorge für die ewige Seligkeit seiner Bürger vollkommen Recht, indem es für diese Seligkeit gar keiner besonderen Bildung bedürfe und eine solche Pflanzschule für den Himmel, wie die Kirche, gar nicht stattfinde, aller tüchtigen Bildung nur im Wege stehe und des Dienstes entlassen werden müsse; daß es dagegen sehr bedürfe der Bildung für das Leben auf der Erde, und daß aus der gründlichen Erziehung für dieses sich die für den Himmel als eine leichte Zugabe von selbst ergebe."

Was nun aber die Durchführung der allgemeinen Volksbildung betreffe, so stoße man vielfach auf die Widersetzlichkeit der Eltern und auf das Vorurtheil der Staatsmänner: „Der Staat habe nicht das Recht, für diesen Zweck Zwang anzuwenden.“ „Indem sie nun warten wollen, bis die Menschen im Allgemeinen den guten Willen haben, ohne Erziehung aber es niemals zu allgemeinem guten Willen kommen kann, so sind sie dadurch gegen alle Verbesserung geschützt und können hoffen, daß es beim Alten bleiben wird bis an das Ende der Tage.“ Dem gegenüber bemerkt nun Fichte: „Der Staat als höchster Verweser der menschlichen Angelegenheiten und als der Gott und seinem Gewissen allein verantwortliche Vormund der Unmündigen hat das vollkommene Recht, die letzteren zu ihrem Heile auch zu zwingen. Wo gibt es denn dermalen einen Staat, der da zweifle, ob er auch wol das Recht habe, seine Unterthanen zu Kriegsdiensten zu zwingen und den Eltern für diesen Behuf die Kinder wegzunehmen, ob nun eins von beiden oder beide wollen oder nicht wollen? Und dennoch ist dieser Zwang weit bedenklicher und häufig von den nachtheiligsten Folgen für den sittlichen Zustand und für Gesundheit und Leben der Gezwungenen; da hingegen derjenige Zwang, von dem wir reden, nach vollendeter Erziehung die ganze persönliche Freiheit zurückgibt und gar keine anderen, denn die heilbringendsten Folgen haben kann. Wol hat man früher auch die Ergreifung der Kriegsdienste dem freien Willen überlassen; nachdem sich aber gefunden, daß dieser für den beabsichtigten Zweck nicht ausreichend war, hat man kein Bedenken getragen, ihm durch Zwang nachzuhelfen, darum, weil die Sache uns wichtig genug war und die Noth den Zwang gebot. Möchten nur auch in dieser Rücksicht uns die Augen aufgehen über unsere Noth und der Gegenstand uns gleichfalls wichtig werden, so würde jene Bedenklichkeit von selbst wegfallen.“ Der Staat müsse bedenken, „daß er kein Theil, sondern das Ganze sei, und daß das Ganze zu besorgen er so Pflicht als Recht habe.“

Wir können den Anschauungen Fichte's nur beistimmen. Der Staat allein ist im Stande, eine allgemeine Volksbildung sicher zu stellen; von ihm kann und muß erwartet werden, daß

er sich über Sonderinteressen erhebe, und daß er das öffentliche Wol zum Ziel seines Strebens mache; er erntet die Früchte der Jugenderziehung, und ihm fallen die Verwahrlosten zur Last. Die Kinder werden ja einst Bürger, und daher ist die Art ihrer Erziehung eine Hauptursache des öffentlichen Heils oder Unheils. Ein Staat, welcher seine Selbsterhaltung und sein Gedeihen im Auge hat, muß eben so sehr für seine geistige und sittliche Wehrkraft sorgen, wie für seine militärische. Und wenn es dem Gemeinwesen obliegt, für Armen- und Zuchthäuser zu sorgen, so steht ihm auch das Recht zu, das Bedürfniß solcher Anstalten auf ein möglichst geringes Maß zurückzuführen, was ohne Zweifel am besten durch eine planmäßige und allgemeine Jugendbildung geschehen kann. Diese wichtige Angelegenheit aber dem Zufall, dem Belieben der Eltern, der freiwilligen Thätigkeit von Privatpersonen, oder dem Wirken der „Kirche" zu überlassen, dazu können sich nur solche Staaten verstehen, welche aus der gesammten bisherigen Geschichte der Völker nichts gelernt haben. Freilich setzen wir, wenn wir die Jugendbildung als Staatssache betrachten, einen solchen Staat voraus, welcher vermöge seiner Verfassung das Gemeinwesen zu fördern im Stande ist und allen guten Elementen Antheil an der Volkserziehung gewährt. Hierüber unten noch einige Bemerkungen. Vorher wird es gut sein, die Stellung der Schule zur „Kirche" ins Klare zu bringen.

### §. 9. Fortsetzung.

Auch über diesen Punkt hat Fichte den richtigen Grundgedanken aufgestellt (s. oben). Die reine Volksschule hat in der That mit der Kirche gar nichts zu schaffen. Jene ist ein bürgerliches, weltliches Institut; ihr Princip ist die Gemeinsamkeit der Bestrebungen, die Ausgleichung der Gegensätze, ihre Aufgabe die allgemein menschliche, volksthümliche und im Leben brauchbare Bildung der gesammten Jugend. Auf confessionelle Tendenzen kann sie sich nicht einlassen, wenn sie nicht in eine einseitige Richtung, in einen Widerspruch mit sich selbst gerathen, wenn sie eine friedliche, einheitliche und der Natur des Kindes entsprechende Wirksamkeit entfalten will (s. §. 10). Demnach ist gar nicht

einzusehen, weshalb die Volksschule entweder gänzlich oder doch theilweise ein kirchliches Institut sein, und warum sie gänzlich oder theilweise unter der Aufsicht der Geistlichen stehen solle. Das alte Geschwätz von dem historischen Rechte der Kirche an die Schule sollte doch nunmehr in seiner Nichtigkeit erkannt sein. Wird es doch selbst von Theologen und zwar von orthodoxen als unhaltbar bezeichnet. So sagt z. B. Palmer:

„Als kirchliche Institute im rechtlichen Sinne kann jetzt kein Sachkundiger die Schulen mehr in Anspruch nehmen; sind sie auch mit ursprünglich geistlichen Gütern gegründet worden (auch dies ist keineswegs allgemein richtig) sind auch namentlich die deutschen Volksschulen in Wahrheit erst aus der Kirchenreform lebendig hervorgegangen, bilden auch die evangelischen Schulordnungen ursprünglich meist nur einen Theil der Kirchenordnungen: so waren es doch in Wirklichkeit die Fürsten und die Magistrate in den Städten, die die Schulen errichteten und je mehr in der Folgezeit die Nothwendigkeit sich aufdrängte, auch in die Volksschule außer dem Katechismus und der Bibel und der hierzu erforderlichen Kunst des Lesens noch Rechnen und andere nützliche Dinge aufzunehmen, um so weniger konnte die Schule der bloße Vorhof der Kirche sein.“

In der That ist die Volksschule nichts anderes, als der Vorhof des bürgerlichen Lebens. Und es ist nur eine dreiste Anmaßung, wenn die sogenannte Kirche, das ist in Wirklichkeit die Priesterschaft, dem Staate, dem bürgerlichen Gemeinwesen verwehren will, Volksschulen herzustellen, wie sie eben im öffentlichen Interesse nothwendig sind. Wenn dabei kirchliche Angelegenheiten gar nicht in Betracht kommen, weder gefördert noch geschädigt werden, wenn die Volksschule confessionell neutral ist: welche Befugniß hat dann die „Kirche“, sich einzumischen? — So wenig, wie der Künstler-, der Militär-, der Bauern-, der Gewerbestand u. s. w. als solcher ein Anrecht auf die Volksschule hat, so wenig hat es der Priesterstand, und so wenig es ein Kunstverein, ein Gewerbeverein, ein landwirtschaftlicher, ein politischer Verein hat, so wenig hat es ein Religionsverein. Allerdings haben alle Elemente und Corporationen, aus welchen sich das Gemeinwesen zusammensetzt, sofern ihr Dasein mit dem

öffentlichen Wole verträglich ist, ein Interesse an der Jugenderziehung; aber eben weil sie es alle haben, darf es nicht einem einzigen Stande überantwortet werden. Geschähe dies, so müßte in jedem Falle, möchte nun das Gewerbe, oder der Landbau, oder die Kirche u. s. w. der begünstigte Theil sein, die Volksschule der Einseitigkeit und der Verkümmerung anheimfallen. Die Geschichte beweist ja auch hinlänglich, was aus der Schule unter kirchlicher Herrschaft geworden ist. Die Priesterschaft pflegt ihr Verdienst um die Schule und ihr Anrecht an die Schule mit der Phrase zu beweisen, die Kirche sei die Mutter der Schule. Wenn dies auch wahr wäre, so würde doch daraus nicht folgen, daß die Schule noch immer unter kirchlicher Aufsicht stehen müßte. Bleibt denn eine Tochter auf immer die Untergebene der Mutter? Wird die Tochter auch dann nicht mündig und selbstständig, wenn sie erwachsen ist und einen Gemahl gefunden hat? — Nun wol, die Schule ist erwachsen und mündig, und wenn die Kirche ihre Mutter ist, so ist der Staat ihr Gemahl, dem es zukommt, die Prätensionen seiner Schwiegermutter zurückzuweisen. In der That aber ist die Volksschule, die heutige Volksschule, die Tochter, mindestens die Adoptivtochter des Staates; er hat sie in manchen Ländern erst geschaffen, in den anderen wenigstens zu dem gemacht, was sie ist. Die alte Schulmutter war in manchen Ländern ganz unfruchtbar, gebar in den anderen Ländern nur Kinder, die den Keim des Siechthums und Todes in sich trugen. Wenn die „Kirche“ an sich Volksschulen hervorzubringen geeignet wäre, so müßte sie es doch am besten da thun, wo sie ganz unumschränkt herrscht. Was hat sie denn z. B. in Italien und in Spanien geleistet? Nichts. Und wo sie etwas geleistet hat, geschah es nur, weil sich der Staat ihrer als Organ bediente, bedienen mußte, so lange er bessere Organe noch nicht hatte. Auch in solchem Falle kam aber nirgends etwas Erfreuliches zu Stande, weil eben jede „Kirche“ zur Einseitigkeit neigt. Nach dem Zeugniß der Geschichte ist unsere Volksschule ganz unzweifelhaft eine Schöpfung des weltlichen, des staatlichen Regiments. Und die große Kaiserin Maria Theresia hat ganz Recht, wenn sie sagt: „Das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein politicum.“

Möge sich nur der Staat nicht immer wieder irre machen lassen, möge er doch endlich fest und unwandelbar eine Angelegenheit als die seinige betrachten, die in der That die seinige ist. Ein Staat, welcher mit irgend einer Priesterschaft als mit einer ihm coordinirten Gewalt, also von Macht zu Macht verhandelt, ist ein Thor, und wird stets unterliegen. Jede Theologenzunft kann nur gezähmt werden, wenn ihre Ausschreitungen schlechthin abgewiesen werden; jede wird habgierig, herrschsüchtig und aufsätzig, sobald ihr vom Staate irgend ein Vorrecht, ein Vortheil gewährt wird. Sagte doch selbst der kirchenfreundliche und versöhnliche König Friedrich Wilhelm III. von Preußen: „Es gibt keine Menschenclasse, die schwieriger ist und mit der man schwerer fertig wird, als die der Theologen. In alle Verhandlungen mit ihnen kommt Bitterkeit und Parteisucht; ja man spricht sogar von einem theologischen Hasse und will behaupten, daß er der böseste sei. Es will mir oft scheinen, als ob es eine Theologie gebe ohne Religion."

Uebrigens ist es wahr, daß es auch Theologen gegeben hat, welche sich um das Volksschulwesen verdient gemacht haben. Die Geschichte bezeugt dies. Allein diese Männer handelten dabei nicht im Auftrage, nicht einmal in Uebereinstimmung mit der Kirche, d. h. mit der herrschenden Priesterzunft; sie wurden vielmehr von derselben eben wegen ihrer Schulfreundlichkeit verfolgt oder doch angefeindet. Wie nun das Verdienst solcher Männer stets von allen Schulfreunden anerkannt werden wird, so soll auch in Zukunft Niemand wegen seines Bekenntnisses, oder weil er ein kirchliches Amt bekleidet, von der Theilnahme an der Verwaltung der Volksschule ausgeschlossen werden, eben so wenig, wie Jemand wegen seiner politischen Anschauungen, oder weil er ein Landmann, ein Gewerbtreibender, ein Advokat u. s. w. ist. Alle guten Elemente mögen der Volksschule dienen, aber Niemand soll ein besonderes Anrecht an dieselbe haben, also auch der Geistliche nicht, auch die Kirche nicht. Sonst wäre Verkümmerung der Volksschule und unaufhörlicher Krieg um dieselbe und in derselben die unausbleibliche Folge.

Es bleibt also dabei, daß der Staat der einzige oberste Verwalter der Volksschule sein müsse. Dabei wird freilich vor-

ausgesetzt, daß der Staat nicht ein despotischer oder büreaukratischer, sondern ein constitutioneller und parlamentarischer sei. Ist die Staatsgewalt ausschießlich in den Händen des Herrschers und seiner Diener, so ist stets die Gefahr vorhanden, daß das Bildungswesen lediglich dem jeweiligen politischen System dienstbar gemacht werde, wobei das Volkswol in den meisten Fällen den Interessen der Herrschenden geopfert wird. Auch muß, wenn der Staat mittels der Minister und sonstigen Beamten das gesammte Bildungswesen allein leiten will, nothwendig ein Mechanismus entstehen, welcher die besten Kräfte lähmt und das öffentliche Interesse an der Volksbildung abstumpft. Nur in einem freien Staate ist ein freies, lebendiges, vom Volke getragenes und dem Volke heilsames Bildungswesen möglich. In einem solchen wird Ordnung und Einheit, aber auch freie Beweglichkeit und individuelles Leben herrschen. Der Staat wird durch ein Volksschulgesetz das Maß der allgemein nothwendigen Bildung und die für diesen Zweck erforderlichen Veranstaltungen bezeichnen; er wird die Oberaufsicht über die Volksschule führen, für tüchtige Lehrer, für eine fachmännische Leitung und Ueberwachung des Unterrichtes und der Erziehung sorgen. Wie hierbei auch die besonderen Verhältnisse der Bezirke und der Gemeinden berücksichtigt werden können, zeigen die Schulgesetze und Schuleinrichtungen der fortgeschrittenen Staaten. Man ist offenbar auf dem richtigen Wege; wenn auch noch mancherlei Schwierigkeiten und Mißhelligkeiten bestehen, so werden dieselben in Folge fortgesetzter Versuche und Erfahrungen nach und nach verschwinden. In jedem Falle darf es nicht gänzlich den einzelnen Gemeinden überlassen werden, was sie aus ihren Schulen machen wollen; denn da würden gar sonderbare, dem öffentlichen Wole nicht entsprechende Strömungen zur Herrschaft gelangen. In den großen Vertretungskörpern der Staaten aber wird in der Regel die Vernunft leichter siegen, als in dem beschränkten Getriebe der Gemeinden. Denn vor der großen Oeffentlichkeit handelt Mancher freisinnig und hochherzig, der sich daheim kurzsichtig und engherzig zeigt. Im Ganzen werden in einem freien Staate doch immer die besten Männer zu leitenden Stellungen gelangen. Und sollte es dahin kommen, daß der ganze Staat verdürbe, dann wird auch

von den einzelnen Gemeinden für die Volksschule nicht mehr viel zu erwarten sein.

Was übrigens den Ausdruck „Schulzwang" betrifft, so ist derselbe nicht ganz richtig; es besteht nur Bildungszwang. Können und wollen die Eltern selbst ihren Kindern den erforderlichen Unterricht geben, oder wollen sie sich einen Hauslehrer halten, oder eine Privatanstalt benutzen, oder selbst eine solche errichten, so steht ihnen dies alles frei. Der Staat verlangt nur, daß die gesammte Jugend seines Bereiches ein gewisses Maß von Bildung erlange, und er sorgt dafür, daß jedem Kinde Gelegenheit geboten werde, dieser Forderung nachzukommen. Er läßt der Privatthätigkeit volle Freiheit, soweit sie dem Bildungszwecke entspricht. In manchen Fällen wird der Privatunterricht sogar zur Nothwendigkeit, namentlich da, wo einzelne Kinder weit entfernt von einer Schulgemeinde wohnen (in isolirt liegenden Fabriken, Forsthäusern, Mühlen, Gütern u. s. w.), sodann auch wo es sich darum handelt, angeborene Abnormitäten oder ungünstige Erziehungsverhältnisse durch eine individuelle Behandlung möglichst auszugleichen.

Wenn wir aber die Volkserziehung im Ganzen als eine öffentliche Angelegenheit betrachten, so müssen wir folgerichtig auch die Kosten dieser Angelegenheit dem Gemeinwesen auferlegen. Wir sind daher auch der Meinung, daß die Volksschule allen Kindern unentgeltlich offen stehen müsse. Uebrigens haben sich da, wo das Schulgeld aufgehoben worden ist (z. B. in Wien und Niederösterreich), wie zu erwarten stand, nur günstige Folgen gezeigt. So lesen wir in einem niederösterreichischen Landtagsberichte vom Jahre 1872: „Die gänzliche Aufhebung des Schulgeldes an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen hat sich nach jeder Richtung als eine zweckmäßige Maßregel erwiesen. Die Ortsvorstände kleinerer Gemeinden, welchen durch die früheren Bestimmungen eine höchst vexatorische und mühsame Arbeit aufgetragen war, und welche zum Theil aus diesem Grunde der Schule leicht abhold geworden wären, sind vollständig entlastet. Jeder Unterschied zwischen bemittelten und armen Schülern gegenüber der Schule ist verschwunden, mit demselben zugleich eine Quelle zahlreicher kleiner Unzukömmlichkeiten in Betreff der Ge-

währung von Befreiungen an Begünstigte. Die Durchführung des Schulzwanges wurde wesentlich erleichtert und insbesondere das schwerste Hinderniß, welches der Verlängerung der schulpflichtigen Zeit bis zum 14. Lebensjahre entgegenstand, durch diese Maßregel beseitigt. Endlich wurde eine höchst unzuverlässige und schwer zu präliminirende Bedeckungspost des Bezirksschulfonds in eine feste Einnahmsquelle verwandelt."

### §. 10. Die Volksschule im Verhältniß zur Confession.

Wenn wir die Volksschule als eine Pflanzstätte allgemein menschlicher und bürgerlicher Bildung betrachten, so ist damit auch schon gesagt, daß sie einen confessionellen Charakter nicht haben dürfe. Denn alles Confessionelle ist seinem Wesen nach separatistisch; es besteht in subjectiven Meinungen, deren Giltigkeit durchaus unerweislich ist, führt daher zu Spaltungen des Gemeinwesens und, wenn es der unreifen Jugend aufgenöthigt wird, zum blinden Glauben und zu geistiger Unfreiheit. Die Anleitung der Kinder zu einem bestimmten Bekenntniß und zu gewissen Cultusformen kann die intellectuelle, moralische und bürgerliche Bildung, ja selbst das religiöse Leben der Kinder nicht fördern, sondern nur beeinträchtigen, ist also nicht nothwendig, nicht einmal heilsam, sondern gemeinschädlich; nur der Priesterstand kann dabei seine Rechnung finden. Sagt doch selbst der Theologe Schleiermacher, welcher nicht nur auf weltliche Volksbildung, sondern auch auf religiöses Leben hohen Werth legt:

„Was den Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten ertheilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann. Es ist dieser Unterricht nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als Bestandtheil der Gemeinde betrachtet, und die Kirche nimmt ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen gewiesen wird. Wenn man nun in neuerer Zeit in den öffentlichen Anstalten überhaupt anfängt, den alten Zustand wiederherzustellen: so ist das nur als ein Mißgriff zu bezeichnen, in keiner Weise als ein Fort-

schritt. Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichtes hängt mit einer besonderen Modification des religiösen Interesses zusammen. So kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird: eine bestimmte Auffassung des Christenthums, nicht von allen der Kirche angehörigen Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Princip stets im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem anderen Umkreise gewonnen hat."

Man wendet hiergegen wol ein, daß in den meisten Fällen die Schulgemeinde mit der Kirchengemeinde zusammenfalle, daß die Gemeinden in der Regel „rein katholisch," oder „rein evangelisch", vielleicht auch „rein israelitisch" seien, und daß demnach auch für die Schuljugend ein bestimmtes Bekenntniß maßgebend sein könne, ja maßgebend sein müsse. Allein auch da, wo durch die herkömmliche Kirchenpraxis und durch den Polizeidienst, welchen die Staatsgewalten den Priesterschaften bisher geleistet haben, ganze Gemeinden, vielleicht selbst ganze Staaten äußerlich zu confessionellen Einheiten zusammengeschweißt worden sind, auch da fehlt gar viel an einer inneren und lebendigen Glaubensgemeinschaft. Ein großer Theil der Menschen fügt sich rein passiv in die priesterlichen Satzungen und Gebräuche; ein anderer, hier ein kleinerer, dort ein größerer Theil befindet sich mit dem herrschenden Bekenntniß in bewußtem Widerspruch, auch wenn er sich nicht formell von demselben losgesagt hat. Wie viele Bewohner eines Landes oder Angehörige einer Gemeinde in Wirklichkeit einer bestimmten Religionsform huldigen, dies würde sich erst feststellen lassen, wenn mit der confessionellen Stellung des Menschen weder bürgerliche Vortheile noch bürgerliche Nachtheile verknüpft wären.

Ferner aber sind thatsächlich bereits jetzt fast in allen größeren Gemeinden Genossen verschiedener Confessionen mit einander vermischt, und in Folge der Freizügigkeit und des wechselvollen Verkehrslebens wird diese Vermischung von Jahr zu Jahr weitere Fortschritte machen. In Folge dessen wird es immer schwieriger werden, den confessionellen Charakter der öffentlichen Schulen auch nur äußerlich aufrecht zu erhalten. Man kann doch

gerechter Weise nicht der ganzen Bevölkerung zumuthen, die Mittel für Confessionsschulen aufzubringen, welche nur einem Theile, wenn vielleicht auch einem großen Theile der Bevölkerung genehm sind. — Und endlich ist es in jedem Falle eine Gewaltthätigkeit gegen die menschliche Natur, dem Kinde, das noch nicht prüfen und wählen kann, ein Bekenntniß aufzudrängen. Die Kinder haben weder katholische, noch lutherische, noch mosaische Anlagen, und sollen daher auch nicht nach dem einen oder anderen Bekenntniß geschieden und unterrichtet werden; wenigstens hat die Volksschule mit solcher Scheidung und solchem Unterrichte nichts zu schaffen. Man sagt zwar, die Kinder naturgemäß behandeln, daß heiße nicht, sie nach den „selbsterfundenen Gedanken des menschlichen Geistes", sondern es heiße, sie nach „Gott gesetzter Bestimmung", nach den „schöpferischen Gedanken Gottes selbst" leiten. Allein wer sagt uns denn, welches diese „Gott gesetzte Bestimmung" des Menschen, diese „Gedanken Gottes" seien? — Die Priester sagen es uns, und weil es verschiedene Classen von Priestern gibt, so gibt es sehr verschiedene Satzungen, welche alle auf Gott zurückgeführt werden. Möchten doch die klugen Thoren, welche Gottes Geheimnisse zu wissen wähnen, das biblische Wort bedenken! „Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken!" —

Wenn man übrigens behauptet, daß der Religionsunterricht wegen der sittlichen Bildung der Jugend in der Volksschule erhalten bleiben müsse: so ist zwar nicht zu leugnen, daß der reine und schlichte Glaube an einen heiligen und gerechten Gott eine Stütze der Moralität sei. Allein sobald die Religion unter den Händen der Priester in bestimmte Satzungen und in einen bestimmten „Dienst" Gottes oder der Götter verwandelt wird, treten die rein sittlichen Elemente in den Hintergrund, und in Summa hat, so lange es Priester gibt, die Moralität durch die Religion gewiß mehr verloren als gewonnen. Es ist sehr gefährlich, die Sittlichkeit an die Confession zu binden, auf die Confession zu stützen, weil in diesem Falle die Moralität selbst wanken und schwinden muß, wenn der Glaube wankt und schwindet.

In so fern die Religion eine allgemein menschliche Angelegenheit, ein Product der culturhistorischen Entwickelung der Völker ist, gehört sie allerdings in die Volksschule; in so fern sie

aber ein Priestergeschäft ist, hat die Volksschule mit ihr nichts zu schaffen. Die Meinung, daß kein Lehrer im Stande sei, einen confessionslosen, objectiven, culturhistorischen, allgemein bildenden und veredelnden Religionsunterricht zu ertheilen, indem ein jeder nothwendiger Weise sein eigenes Bekenntniß einmischen müsse, ist gerade so falsch, als die Behauptung sein würde, es könne Niemand die historische Entwickelung einer Wissenschaft oder Kunst unbefangen und treu darstellen, weil doch Jeder selbst einen bestimmten Standpunkt einnehme, etwa gar zu einer gewissen „Schule" gehöre. So lange freilich die Menschen vom ersten Lebenstage an in confessionelle Fesseln gelegt werden, so lange die Priesterschaften überall das große Wort führen, so lange insbesondere auch die Lehrerseminare „katholische", „lutherische", überhaupt confessionelle statt rein wissenschaftliche und pädagogische Institute sind, wird es den Lehrern schwer fallen, sich über den separatistischen Kram zur reinen Menschlichkeit zu erheben.

Auf diese Bemerkungen müssen wir uns hier beschränken. Das vorliegende Buch wird auf die Religionsfrage nicht weiter eingehen und sich auch mit der Methode des Religionsunterrichtes nicht befassen. So lange derselbe noch in der bisherigen Weise ein Lehrfach der Volksschule bildet, bedarf es keiner neuen Methodik für ihn, da hierin schon mehr als genug geleistet ist. Wie ich mir aber den künftigen Religionsunterricht denke, habe ich im sechsten Abschnitte meines „Grundrisses" dargelegt.

### §. 11. Die Volksschule und die Nationalität.

Mehr Berechtigung als die Confession hat in der Volksschule die Nationalität. Es läßt sich keine vernünftige Erziehung und kein vernünftiger Unterricht denken, ohne die Sprache und den Culturschatz der Nation, zu welcher das Kind gehört, oder welcher es einverleibt wird. Die Sprache, welche das Kind von seiner Mutter lernt, und welche es in der Schule hört, ist eben die nationale; und woher sollten wir den Stoff zu unseren Lesebüchern nehmen, wenn nicht aus dem Schatze der Nationalliteratur? Wir beginnen ferner die Geographie und die Geschichte mit den heimatlichen und vaterländischen Verhältnissen,

machen die Wohnsitze, die Schicksale, die wirtschaftlichen Angelegenheiten, die Culturzustände unserer Nation zum Mittelpunkte des Unterrichtes. Und knüpfen wir nicht die Naturkunde eben an diejenige Natur an, welche uns umgibt? Das Rechnen ferner geschieht vorzugsweise mit Münzen, Maßen und Gewichten, welche bei uns gebräuchlich sind. In der Geometrie kommen die heimischen Längen-, Flächen- und Körpermaße zur Darstellung. Kurz: wo ist überhaupt ein zweckmäßig organisirter Volksschul-Unterricht, der nicht national wäre, nicht national sein müßte? Er muß es schon deshalb sein, weil er anschaulich und daher an das Naheliegende geknüpft sein muß. Und welcher vernünftige Erzieher möchte das Kind von der Sitte und Art seiner Nation, so lange dieselbe nicht verdorben ist, abschließen und absondern? Wer wollte nicht das Beste, was ein Volk aufzuweisen hat, zur Veredelung der Jugend anwenden? — Wir Deutschen insbesondere haben nicht nöthig, unsere Kinder frühzeitig mit der Welt des alten Judenthums, oder der alten Hellenen, oder mit Sibirien und Neuseeland vertrauter zu machen, als mit dem Schauplatze, dem Leben, den Errungenschaften und der Geschichte unserer eigenen Nation. Zwar darf sich kein modernes Culturvolk gegen andere Völker absperren; aber ohne Zweifel müssen in der Volksschule die heimischen Elemente herrschen und die fremdländischen in zweite Linie gestellt werden.

Hiermit ist aber auch dem nationalen Element, so weit es berechtigt ist, Genüge gethan. Vieles, was man sonst noch als „national" bezeichnet und empfiehlt, ist, sofern es gut, vernünftig, sittlich, der Würde und dem Wole des Menschen gemäß ist, von den besten Gliedern aller Culturvölker anerkannt und gilt nicht blos für die Deutschen, sondern auch und eben so sehr für die Engländer, Franzosen, Italiener, Russen u. s. w. Und in so fern ist das Beiwort „national" bei den Ausdrücken „Erziehung" und „Bildung" gleichbedeutend mit vernünftig, folglich, da ja alle Pädagogik und Didaktik eben auf das Vernünftige gerichtet ist, ein bloßer Pleonasmus, mit welchem übrigens bisweilen Mißbrauch getrieben wird. Die höchste Norm für alle Erziehung und Bildung kann immer und überall nur das Ideal des Menschen, die möglichst vollkommene Ausgestaltung aller in der menschlichen Natur ange-

legten Entwickelungsrichtungen sein. Nationalfehler sind stets Abirrungen von menschheitlichen Idealen, dürfen also nicht begünstigt, müssen vielmehr bekämpft werden. Nationalvorzüge hingegen sind reale Ausprägungen menschheitlicher Ideale, sind also festzuhalten, zu pflegen und wo möglich über alle Völker zu verbreiten. Aber eine Inthronisirung der Nationalität um ihrer selbst willen ist unvernünftig, unsittlich, barbarisch, verderblich und daher unberechtigt. Das Nationalitätsprincip ist einer der böseſten Dämonen des Menschengeschlechtes. Von je her hat es zu fortwährenden Vernichtungskriegen, zum Unheil und Untergang der Völker geführt. Sollte die Menschheit für immer dazu verdammt sein, daß die einzelnen Nationen nach dem Recht des Stärkeren einander vernichten, weil eine jede so bornirt wäre, nur sich allein für daseinswürdig zu halten? — Es ist das große Verdienst und der eigentliche Kern des reinen Christenthums, die Menschheit über den engherzigen Wust der Nationalität zur Menschlichkeit erhoben und hiermit der Pädagogik eine ewige Norm gegeben zu haben. Wer die Interessen seiner Familie zum alleinigen Zielpunkte seines Strebens macht, steht schon etwas höher, als der, welcher nur sein liebes Ich vor Augen und im Herzen hat; wer in der Nationalität sein Ideal erblickt, ist dem „Kirchthurmspolitiker“ und auch dem „Kleinstaatler“ voraus; aber engherzige Philister sind sie alle zusammen. Jede wahre Pädagogik ist ihren Endzielen nach kosmopolitisch, sie trägt die Fahne der Humanität. Und die besten Männer, die Zierden und Geisteshelden der deutschen Nation sind Kosmopoliten, Apostel der Humanität gewesen. — Für die Pädagogik ist die Lösung der nationalen Frage eine sehr einfache Sache. Wir brauchen nicht viel über nationale Erziehung und nationalen Unterricht zu reden. Erziehet und unterrichtet vernünftig, d. h. nach den ewigen, allgemein giltigen Gesetzen der Pädagogik und Didaktik, nach den Gesetzen der Menschenbildung, so erziehet und unterrichtet ihr auch national! Was darüber ist, was auf eine Fälschung der ethischen Gesetze, auf Beeinträchtigung der Humanität durch Nationaldünkel und Nationalhaß, auf Gewaltthätigkeit und Unterdrückung hinausläuft, das ist von Uebel und kann dem deutschen Volke eben so wenig zum Heile und zur Ehre gereichen, als irgend einem ande-

ren. Das nationale Element ist in Erziehung und Unterricht zur Geltung zu bringen, so weit es vernünftig, sittlich, edel ist; einer besonderen Hervorhebung aber bedarf es nur dann, wenn es gegen ungerechte Angriffe vertheidigt, vor Verkümmerung und Fälschung geschützt werden muß.

Besonders nachtheilig wird das Nationalitätsprincip für das Schulwesen dann, wenn sich die Staatsgewalt desselben bedient, um selbstsüchtige Zwecke zu fördern. So bemerkt ein einsichtsvoller Schulmann über das französische Schulwesen: „Keine Staats- und Regierungsform ist, ohne Spuren zu hinterlassen, an demselben vorüber gegangen; je nachdem man die Jugend zu Republikanern oder Monarchisten heranbilden wollte und unter den letzteren wieder nach den verschiedenen Dynastieen verschieden, legte das Erziehungswesen bald einen mehr liberalen oder reactionären, bald einen mehr weltlichen oder klerikalen Charakter an den Tag ... Aber es rächt sich immer, wenn man die Jugend speciellen politischen oder anderen Zwecken dienstbar machen will, mithin eine einseitige Erziehung schafft, anstatt den Zweck der harmonischen Ausbildung der Jugend um ihrer selbst, um der hohen Ziele der Entwickelung der Menschheit willen einzig und allein im Auge zu behalten."

Wir schließen diese Betrachtung mit einem Worte Schleiermachers: „Zur Entwickelung der Nationalität darf nichts Besonderes geschehen, wenn sie in der alten Generation da ist, außer in so fern fremdartiger Einfluß abgewehrt werden müßte."

### §. 12. Die allgemeine Aufgabe der Volksschule.

Die Volksschule soll also weder die Standesunterschiede stützen, noch auf die verschiedenen Berufsarten vorbereiten, noch den kirchlichen Genossenschaften neue Anhänger werben, noch endlich zu nationalen und politischen Umtrieben benutzt werden. Sie ist vielmehr eine Stätte allgemeiner Menschenbildung. Fern von dem Drucke der Armuth, von der Sorge um des Lebens Nothdurft, von dem Glanz des Reichthums, von dem Haschen nach sinnlichen Genüssen, von den Geschäften der Werkstatt und des

Ackers, von den Kämpfen der Parteien — soll sie ein Schauplatz rein menschlichen Lebens und Strebens, allseitiger Entwickelung der jugendlichen Kräfte sein. Was im Leben Jeder ohne Unterschied brauchen kann, was in einem civilisirten Staate jedem Einzelnen und dem Ganzen zum Heile gereicht, das soll in der Volksschule gepflegt und gefördert werden. Gesundheit und Körperkraft, ein klarer Verstand, ein reiner und fester Wille, ein heiteres und für das Schöne empfängliches Gemüth, die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, die Elementarkenntnisse aus der Natur-, Länder- und Völkerkunde u. s. w., das sind die Güter, welche für Mann und Weib, für den Reichen und Armen, für den Landmann, Gewerbtreibenden, Kaufmann, Gelehrten, Beamten u. s. w. brauchbar sind. Je weiter und reichlicher diese Güter in einem Staate verbreitet sind, desto glücklicher wird dieser Staat sein, desto besser werden sich alle Berufsarten entwickeln, desto mehr wird die Armuth dem allgemeinen Wolstand weichen, desto mehr Verständniß und Unterstützung werden gemeinnützliche Anordnungen der Behörden finden, desto mehr freier Gehorsam gegen die Gesetze, Rechtschaffenheit, Patriotismus und Gemeinsinn wird herrschen, desto weniger Verbrecher wird es geben, desto weniger wird sich das Volk zu rohen Ausschreitungen hinreißen, von Betrügern, Verführern, Unterdrückern und Aufrührern mißbrauchen lassen.

Nicht darum handelt es sich in der Volksschule, künftige Bauern, Dienstboten, Handwerker, Kaufleute u. s. w. zu bilden, sondern darum, in den Kindern die Kräfte und Eigenschaften zu entwickeln, welche für jeden Beruf, für jede Lebensstellung die nothwendigen Grundlagen sind. Für die Fachbildung sind die Volksschüler noch zu jung, auch weiß man nicht, was aus ihnen werden kann. Aber das weiß man, daß sie Menschen werden sollen, und es ist gerade die rechte Zeit, sie dazu zu bilden. Für den Volksschullehrer ist daher nicht irgend ein besonderes Nützlichkeitsprincip, sondern das humane, das anthropologische Princip maßgebend. Alle seine Maßnahmen, alle Anforderungen an die Schüler, die ganze Schuleinrichtung, den Unterricht und die Disciplin bezieht er auf die Gesammtentwickelung, auf das Gesammtwol der Kinder; er bedenkt stets, daß alle menschlichen Anlagen und Kräfte in Wechselwirkung zu einander stehen, daß

Leib, Geist, Gedächtniß, Verstand, Gemüth, Wille u. s. w. eine harmonische Einheit bilden, einander nicht hemmen, sondern fördern sollen. Auf dieser Anschauungsweise beruht die Heilsamkeit und die wahre Concentration der Jugendbildung. Die Kinder sollen vor Allem zu dem gebildet werden, wozu sie ihre menschliche Natur befähigt und treibt, was ihrem Streben Befriedigung gewährt und ihnen in allen Lebenslagen nützlich sein kann.

Dies die Grundanschauung von der Aufgabe der Volksschule, die Grundanschauung, wie sie von der neueren Pädagogik entwickelt worden ist. Wir wollen sie noch durch einige Aussprüche von zwei der bedeutendsten Pädagogen illustriren. Comenius sagt:

„Eine vollkommen ihrem Zwecke entsprechende Schule nenne ich die, welche eine wahre Menschenbildungsstätte ist, wo der Geist der Lernenden in den Glanz der Weisheit eingetaucht wird, behend zu durchdringen alles Offenbare und Geheime, wo das Gemüth und seine Regungen zu vollem Einklang der Tugenden hingeleitet, das Herz von der göttlichen Liebe angelockt und so ganz gesättigt wird, daß schon hier unter dem Himmel ein himmlisches Leben zu führen alle sich gewöhnen.... Das vernünftige Geschöpf zu sein besteht darin, Erforscher, Namengeber und Berechner aller Dinge zu sein, d. h. wissen und benennen zu können und einzusehen, was die Welt alles enthält, zu kennen die Welteinrichtung und die Gewalt der Elemente, die Abwechselung der Jahreszeiten und die Stellung der Sterne, das Naturell der lebenden Wesen, die Kräfte der Geister und die Gedanken der Menschen u. s. w. Dahin gehört auch die Kenntniß der Handwerke und die Kunst der Rede, damit nichts sei in irgend einem Dinge, das ihm unbekannt wäre. Herr der Geschöpfe zu sein besteht darin, jedes Ding seinem rechtmäßigen Zwecke zuzuweisen und dadurch nützlich zu seinem Vortheile zu verwenden, unter allen Geschöpfen allenthalben königlich, d. i. würdevoll und tugendhaft aufzutreten, keinem Geschöpfe, auch selbst dem eigenen Fleische nicht, sich zu eigen zu geben, alle Dinge frei zu seinem Dienste zu verwenden, mit einem Worte, klüglich alle Bewegungen und Handlungen, äußere wie innere, eigene wie fremde, beherrschen zu können.... Der Mensch selbst

ist nur Harmonie sowol in Rücksicht auf den Leib wie auf die Seele. Denn wie die größere Welt das Abbild eines ungeheuren Uhrwerkes ist, also auch der Mensch. Was nämlich als Körper mit wunderbarer Geschicklichkeit aufgebaut ist, das ist hier zuerst das bewegliche Herz, die Quelle des Lebens; von ihm empfangen die übrigen Glieder die Bewegung und das Maß derselben. Das Gewicht aber, welches die Bewegung hervorbringt, ist das Gehirn, welches mittels der Nerven, gleichsam der Schnüre, die übrigen Räder hin- und herzieht. Die Mannigfaltigkeit aber der Verrichtungen innerlich und äußerlich ist jenes symmetrische Verhältniß der Bewegungen selbst. — So ist in den Bewegungen der Seele das Hauptrad der Wille; die treibenden Gewichte sind die Wünsche und Gefühle, die dem Willen eine Neigung nach der einen oder andern Seite hin geben. Der Perpendikel, der die Bewegung öffnet und schließt, ist die Vernunft, welche ausmißt und festsetzt, was, wo, wie weit festgehalten und geflohen werden soll. Die übrigen Bewegungen der Seele sind gleichsam die kleineren Räder, die dem Hauptrade folgen. Wenn daher den Wünschen und Gefühlen nicht ein allzugroßes Gewicht angehängt ist, und der Perpendikel, die Vernunft, recht sperrt und öffnet, so kann es nicht anders sein, als daß die Harmonie und die Uebereinstimmung der Tugenden folgt, nämlich die gehörige Mischung von Handeln und Dulden."

Dem Kinde sei nun auch die Fähigkeit und der Trieb zu solcher Ausbildung eingeboren. „Der uns innewohnenden vernünftigen Seele sind Organe beigegeben, gleichsam wie Ausspäher und Kundschafter, mit deren Hilfe jene alles, was außer ihr ist, verfolgt: Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Gefühl, so daß von dem, was nur immer an Geschöpfen irgend wo ist, ihr nichts verborgen sein kann. Dem Menschen ist auch eingeprägt das Verlangen zu wissen und nicht allein Ertragen der Arbeit, sondern auch der Trieb darnach. Es zuckt dies im ersten Kindesalter hervor und begleitet uns durch das ganze Leben. Denn wer hätte nicht ein heftiges Verlangen, immer etwas Neues zu sehen, zu hören, zu treiben? Die Augen, die Ohren, das Gefühl, der Geist selbst werden, indem sie immer Nahrung suchen, aus sich herausgetragen; und es ist nichts der menschlischen Natur

so unerträglich, als Ruhe und Trägheit. . . . Unfehlbar läßt sich ein jedes Wesen dahin, wohin es von Natur neigt, nicht nur leicht leiten, sondern es eilt vielmehr mit einer gewissen Lust dahin, so daß es ihm sogar Schmerz bereitet, wenn es abgehalten wird. Denn es ist sicher, daß der Vogel zu fliegen, der Fisch zu schwimmen, das wilde Thier umherzulaufen pflegt, ohne angetrieben zu werden. Sie thun dies aus freien Stücken, sobald ihnen die Empfindung kommt, daß die für jene Verrichtungen bestimmten Glieder hinreichend fest sind. Und der Mensch sollte nicht in dem, wozu ihn seine Natur — nicht zuläßt oder führt, nein, zieht und reißt, mit leichter Mühe unterrichtet werden?" —

Von Pestalozzi mögen hier einige Gedanken aus der „Abendstunde eines Einsiedlers" stehen. „Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er? Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten, reine Kraft unserer Natur, der Segen unseres Daseins, du bist kein Traum. Dich zu suchen und nach dir zu forschen ist Ziel und Bestimmung der Menschheit. Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls. Im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen. Ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfniß der Menschheit. Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kräfte und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein. Auf Einfalt und Unschuld gegründete Weisheit und Kraft ist in jeder Lage und jeder Tiefe der Menschheit segnender Theil, so wie sie in jeder Höhe ihr unumgängliches Bedürfniß ist. Erst bist du Kind, Mensch, hernach Lehrling deines Berufs. Wer von dieser Ordnung der Natur abgeht und Staats-, Berufs-, Herrschafts- und Dienstbarkeitsbildung unnatürlich hervordrängt, der lenkt die Menschheit ab vom Genusse der natürlichen Segnungen auf klippenvolle Meere."

§. 13. Der erziehliche Character der Volksschule.

Nach allen bisherigen Erörterungen erscheint es fast als überflüssig, der erziehlichen Bedeutung der Volksschule noch eine besondere Betrachtung zu widmen. Denn wenn es Aufgabe der Erziehung ist, das Kind in der Entwickelung aller seiner Anlagen und Kräfte planmäßig zu unterstützen und zu fördern, damit es ein selbstständiges, zufriedenes und dem Gemeinwesen nützliches Glied der bürgerlichen Gesellschaft werde, insbesondere über all sein Wissen und Können, über all sein Thun und Lassen nach den Gesetzen der Moral frei verfügen lerne: so ist der pädagogische Charakter der Volksschule schon aus den obigen Erörterungen über die Stellung und Aufgabe derselben und insbesondere über ihren sittlichen Einfluß deutlich erkennbar. Indem wir nun dieses Thema noch besonders hervorheben, wollen wir nicht bereits Gesagtes wiederholen, sondern nur die hier in Betracht kommenden Momente uns übersichtlich zum Bewußtsein bringen und durch ergänzende Bemerkungen erläutern.

Es liegt auf der Hand, daß alles, was zur Volksschule gehört, alles, was einen integrirenden Bestandtheil dieser sehr zusammengesetzten Anstalt bildet, irgend einen Einfluß auf das Wol und Wehe, auf das Gedeihen oder Mißrathen, mit einem Worte auf die persönliche Verfassung der ihr zugewiesenen Kinder hat, wenigstens haben kann. Das will sagen: der erziehliche Charakter der Volksschule liegt theils in ihrer äußeren Einrichtung, theils in ihrer inneren Organisation, namentlich ihrer Disciplin, theils in dem Verhältniß der Schulkinder zu einander, theils in der Persönlichkeit des Lehrers, theils endlich in dem Gehalt und der Form des Unterrichtes.

Die äußere Einrichtung der Schule, die Lage, Beschaffenheit und Ausstattung des Schulhauses, soll vor Allem der Gesundheit der Kinder günstig sein. Die in dieser Hinsicht zu stellenden Anforderungen sind neuerdings in einer Reihe von Schriften behandelt worden. Da die Erfüllung dieser Anforderungen der Schulverwaltung obliegt, die pädagogische Bedeutung derselben aber dem Lehrer aus der Naturwissenschaft und Diätetik bekannt sein muß, so gehen wir hier nicht näher auf die

Sache ein. Möge man nur vor Allem bei den Anstalten für die Geistesbildung der Jugend auch die Gesundheit derselben im Auge behalten. Man wird dann nicht in massenhaften Unterrichtsstoffen und in einer möglichst großen Summe von Unterrichtsstunden alles Heil erblicken, nicht die Kinder in früher Morgenzeit bei strenger Kälte oder in den heißen Mittagsstunden zur Schule schicken, man wird für zweckmäßige Heizung, Lüftung, Beleuchtung der Schulzimmer sorgen u. s. w. Daß übrigens durch die Einrichtung und die Umgebung des Schulhauses auch die Sittlichkeit der Schuljugend nicht gefährdet werden soll, ist eine selbstverständliche Forderung. Was die noch häufig vorkommende Ueberfüllung der Schulen, beziehentlich der Schulclassen betrifft, so liegt auf der Hand, daß dieser Uebelstand sowol die Gesundheit der Kinder benachtheiligt, als auch den Erfolg des Unterrichts schwächt und die sittliche Ueberwachung und Leitung der Kinder erschwert. Mehr als 60—80 Kinder sollte man keinem Lehrer zuweisen; besser ist's natürlich, wenn diese Zahl noch vermindert werden kann, besonders in Elementarclassen. —

Ueber das Verhältniß der Schüler zu einander, sowie über den Einfluß desselben auf die Fortschritte im Lernen, auf die praktische und sittliche Bildung der Jugend ist oben ausführlich gesprochen worden. Die Hauptsache wird dabei sein, daß es der Lehrer versteht, den guten Elementen ein so entschiedenes Uebergewicht über die schlechteren zu geben, daß jene auf diese vorbildlich, aneifernd, hinaufziehend, veredelnd, nicht aber die letzteren auf die ersteren ansteckend, niederhaltend, hinabziehend einwirken. Freilich muß der Lehrer hierbei nicht durch auffallende Lobreden und Bevorzugung einerseits, durch heftige Scheltworte und entwürdigende Herabsetzung anderseits einen Zwiespalt unter die Mitschüler bringen, hier moralischen Hochmuth, dort boshafte Verstocktheit erzeugen, sondern er muß unvermerkt durch seine ganze Haltung und Zucht einen dem Edlen zugewandten Schulgeist, gleichsam eine sittliche Atmosphäre in seinem Wirkungskreise verbreiten. Bei steter Wachsamkeit und gehörigem Tacte ist dies, wie die Erfahrung lehrt, in den Volksschulen nicht besonders schwierig, da denn doch in der Mehrheit der diese Anstalten besuchenden Kinder das Schlimme noch nicht so tief gewurzelt,

dagegen der Sinn für das Gute und Rechte noch so unbefangen und lebhaft ist, daß jenes zurückgedrängt, dieser zur Herrschaft gebracht werden kann.

Was den Unterricht betrifft, so unterliegt es keinem Zweifel, daß dieser allerdings das Hauptgeschäft jeder Schule, also auch der Volksschule ist, indem ja gerade um seinetwillen Schulen überhaupt errichtet worden sind und noch immer errichtet werden. Mit Recht aber verlangt man, daß der Volksschulunterricht zugleich erziehe, und daß insbesondere die Moralität der Jugend nicht zurückgehe, während ihr Wissen vermehrt, ihr Verstand geschärft wird. Schon Comenius klagt über den falschen Schulgeist, welcher „vom Baume des Lebens abgewendet allein nach dem Baume der Erkenntniß maßloses Verlangen trägt.“ Auch in der neueren Zeit sind ähnliche Klagen laut geworden. Ohne Zweifel sind sie nicht nur gut gemeint, sondern auch beachtenswerth; denn sie warnen davor, über der Verstandesbildung die Gemüths- und Willensbildung zu vernachlässigen, indem die erstere ohne die letztere weder dem Einzelnen noch einem ganzen Volke zum Heile gereicht. Nur ist es in keinem Falle möglich, daß der Unterricht an sich der Sittlichkeit schade. Dies würde ein psychologisches Wunder sein. Vielmehr übt jeder gute Unterricht auf den Empfänger nicht blos eine aufklärende, sondern auch eine sittlichende Wirkung aus. Indem er den Geist auf einen Erkenntnißgegenstand fixirt, lenkt er ihn doch zugleich von Anderem ab, also auch von unsittlichen Neigungen und Handlungen. Und wenn es uns gelingt, in einem jungen Menschen Sinn für irgend ein Wissensgebiet, für Naturkunde, Geographie, Geometrie u. s. w., für bildende Lectüre und Unterhaltung zu erzeugen, so legen wir in denselben zugleich ein Gegengewicht gegen rohe Sinnlichkeit, schädliche Trägheit und Zerstreuungen. Eben so beugt eine genügende Erkenntniß- und Verstandesbildung dem Ueberwuchern der Gefühle, der Affecte, der Phantasie, der Schwärmerei und dem Aberglauben vor. — Und die Anregung der geistigen Kräfte zum eigenen Prüfen und Urtheilen, die Mittheilung der unter den Culturvölkern verbreiteten Kenntnisse und Fertigkeiten ist doch ohne Zweifel geeignet, die Unabhängigkeit und Selbstständigkeit des jungen Men-

schen zu fördern, seine Leistungsfähigkeit zu erhöhen, ihm eine größere Wirksamkeit und mehr Einfluß auf seine Umgebung zu ermöglichen. Sollte eine solche Bildung für's Leben nicht Erziehung genannt werden? — Selbst wenn der Unterricht absichtlich auch auf das eigene Wol des Kindes, auf sein künftiges Fortkommen in der Welt berechnet ist, so hört er deshalb nicht auf, ein erziehender zu sein; denn wessen natürliche Kräfte so wenig ausgebildet sind, daß er nicht für sich selbst sorgen kann, sondern Anderen zur Last fallen muß, der ist eben nicht hinlänglich erzogen. — Zu all diesen allgemeinen Verhältnissen kommt aber noch, daß einige Fächer, welche auch in der Volksschule betrieben werden, ganz speciell der Gemüths-, Geschmacks- und Willensbildung dienen, so namentlich der Gesang, das Zeichnen, das Lesen von ausgewählten Stücken der schönen Literatur, Erzählungen aus der Weltgeschichte. Eine systematische Sittenlehre (Ethik) als besonderes Lehrfach ist in der Volksschule überflüssig, auch nicht am Platze; die in der Volksschule zur Behandlung kommenden Stoffe, namentlich die aus der Nationalliteratur und aus der Weltgeschichte, geben ausreichende Gelegenheit, den Kindern die einfachen Lehren der Moral lebendig zu Gemüthe zu führen.

Die Hauptsache ist eben, daß man in der Volksschule nicht alles Gewicht auf das „Lernen" lege, sondern immer das Gesammtgedeihen, das Gesammtwol der Kinder im Auge habe. Auf diese Bemerkungen können wir uns hier beschränken, indem wir einerseits auf früher Gesagtes verweisen, anderseits die Hauptbildungsfactoren der Volksschule: die Disciplin, den Lehrer und den Unterricht, ohnehin noch näher betrachten müssen. Mit den beiden ersten werden wir uns sogleich weiter beschäftigen, dem dritten sind alle folgenden Abschnitte dieser Schrift gewidmet.

## §. 14. Die Schulzucht.

Unter Schulzucht (Schuldisciplin) versteht man die Gesammtheit der Einrichtungen und Maßregeln, durch welche zunächst der ordentliche Gang des Unterrichts und die Erreichung der Unterrichtszwecke gesichert, dann aber auch die Gesundheit und Sitt-

lichkeit der Kinder geschützt und gefördert wird. Das lateinische Wort disciplina bedeutet zunächst Unterweisung, Lehre, auch Wissenschaft, dann aber auch Regelung des Verhaltens, sittliche Gewöhnung, Zucht. In dieser Vollsinnigkeit des Wortes Disciplin liegt ein Hinweis darauf, daß der Unterricht selbst ein Zuchtmittel sein könne und solle. Ja wir müssen ihn als das wichtigste Zuchtmittel in allen Schulen, namentlich in den Volksschulen, betrachten. Der Unterricht soll die jugendlichen Geister derart fesseln und heben, daß sie eben dadurch vor einem ungehörigen Verhalten bewahrt bleiben und zu guter Sitte gewöhnt werden. Dies ist in der That das wichtigste Stück der Schuldisciplin; daneben sind aber im Interesse der Schulerziehung noch eine Reihe besonderer Einrichtungen und Maßregeln nöthig.

Diesen Grundanschauungen von der Schuldisciplin huldigen alle bedeutenderen Pädagogen der Neuzeit. Indem wir beispielsweise einige Aussprüche von Comenius und Diesterweg anführen, wollen wir zugleich die Grundsätze dieser Männer allen Lehrern als Richtschnur empfehlen. Schon Comenius, den künstlichen und gewaltthätigen Zuchtapparat der Schulmeister seiner Zeit verabscheuend, weist sehr nachdrücklich darauf hin, daß der Unterricht selbst das beste Disciplinarmittel sei. „Denn die Studien, wenn sie recht eingerichtet sind, locken durch sich selbst die Geister an, ziehen und reißen alle durch ihre eigene Süßigkeit zu sich hin. Wenn es nicht so ist, so tragen nicht die Lernenden, sondern die Lehrenden die Schuld. Und wenn wir nicht die Mittel kennen, die Geister durch Kunst anzulocken, so werden wir Gewalt sicher vergeblich anwenden. Schläge und Streiche haben nicht die Kraft, in die Köpfe Liebe zu den Wissenschaften zu bringen, wol aber geradezu Widerwillen des Geistes gegen dieselben und Abneigung zu erzeugen." Ueber die Anwendung der gesammten Schulzucht bemerkt Comenius: „Sie muß ausgeübt werden ohne Leidenschaft, Zorn und Haß, mit Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit, so daß derjenige, gegen welchen die Schulzucht in Anwendung kommt, bemerkt, daß sie gegen ihn zu seinem Besten angewendet wird und aus einer väterlichen Gesinnung derer, welche ihm vorgesetzt sind, hervorgeht, und daß er sie demnach mit keiner anderen Ge-

sinnung hinnehme, als mit der man eine vom Arzte verordnete bittere Arznei einnimmt."

Hierzu nehme man nun die disciplinarischen Grundsätze Diesterweg's. „Der wahre Didaktiker ist auch ein Disciplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disciplin; wer gut unterrichtet, disciplinirt gut; die Unterrichtsgegenstände sind schon nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht Disciplinen. — Diese Sätze waren unbekannt, so lange man das Lehren (Dociren, Vorsagen, Anlehren, Moniren u. s. w., die dogmatische Methode) für den Beruf des Lehrers erkannte. Damals konnte man viel wissen, gut sprechen und „lehren" und daneben keine Disciplin zu halten verstehen. Seitdem man aber unter lehren mehr, ja etwas ganz anderes versteht, als Kenntnisse mittheilen, nämlich anregen, entwickeln, zur Selbstthätigkeit bestimmen, mit einem Worte unterrichten, seitdem gibt es keinen guten Lehrer mehr, der nicht zugleich die Schule zu discipliniren verstände. Als Lehrer nimmt er die Aufmerksamkeit, den Fleiß, die Lernlust, die Lernkraft, die Sprachkraft, die Selbstthätigkeit, die Selbstbeherrschung des Schülers, alle Kräfte desselben, nicht blos die des Erkenntnißvermögens, sondern auch die Gemüths- und Charakterkraft in Anspruch, d. h. er regelt, richtet und disciplinirt ihn, innerlich wie äußerlich. Aeußere Ordnung, Anstand und Sitte, Verträglichkeit und Gehorsam, Regelmäßigkeit im Kommen, Gehen, Stehen, Sitzen, wie in der Anfertigung und Ablieferung der Arbeiten, Liebe zur Sache, zum Lehrer und zur Schule, also auch Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit stellen sich ein als Folge der Einwirkung des lebendigen, erziehenden Princips der Schule, d. h. des lebendigen, denk- und willenskräftigen Lehrers."

Im Besonderen gibt Diesterweg folgende Winke: „1) Strenges Halten auf regelmäßiges Kommen, nicht zu früh, nicht zu spät, aber vor dem Schlage. 2) Stilles Verhalten der angekommenen Schüler auf ihren Plätzen und stille Vorbereitung auf die Lehrstunden. 3) Beginn des Unterrichtes mit dem Schlage. 4) Stellung oder Sitz des Lehrers vor der ganzen Classe, auf seinem Posten, nicht herumwandelnd, Alle im Auge, Alle anredend, Alle fragend, Alle belebend. 5) Zeichengebung

der zur Antwort Befähigten durch Hebung des Zeigefingers der rechten Hand, nicht des Armes, Aufforderung zum Antworten an Einen. 6) Aufstehen desselben und lautes, deutliches, bestimmtes, kräftiges Reden. Kein Fehler, keine Stotterei, keine Maulfaulheit, kein halbes, kein träges Antworten wird geduldet. Kein Vorsagen, diese Schulpest! 7) Anerkennung jedem thatkräftigen Streben nach Verhältniß des Kraftaufwandes, selbst bei schwachen Leistungen. Anerkennung ermuthigt, Tadel schlägt nieder, besonders unverdienter. 8) Weg mit allem Moralisiren, kurze und bestimmte Forderungen, wortkarges Lob und eben solcher Tadel. Der wortkarge Erzieher ist der Beste. 9) Geduld mit den Schwachen, unermüdlich mit dem, der will, Ungeduld mit Jedem, der nicht leistet, was er kann. 10) Der Blick der Schüler folge dem Lehrer, wie der Trabant der Sonne. Es muß sich von selbst machen, sonst ist es Gemachtes, d. h. nichts werth. 11) Gerade, anständige Haltung des Körpers, Ruhe der Füße, die Hände auf dem Tische! 12) Anständig stilles Verlassen der Schule vor dem Lehrer mit stiller Begrüßung und ruhige Heimkehr!"

Erläuternd bemerkt Diesterweg noch: „Wie das Trachten nach dem Reiche Gottes überall das Erste, durch nichts zu ersetzen ist und in alle Wahrheit leitet, so führt der rechte Lehrgeist zum rechten Thun. Den schaffe der Lehrer sich an! Ohne ihn ist alles andere Holz, Stroh, Stoppeln, Feuer verzehrt es. Mit ihm kann man auch noch irren — „es irrt der Mensch, so lang er strebt" — aber nimmer des rechten Weges im Ganzen verfehlen. Erfahrung läutert und richtet. Nicht alles ist für Alle. Was der Eine mit Glück anwendet, schlägt in der Hand des Andern fehl. Für die tausend und aber tausend Disciplinarfälle gibt es kein Receptbuch.... Der Schüler soll in der Schule arbeiten und zwar mit Lust. Wo es der Fall ist, da fallen wenig oder keine Ungehörigkeiten vor; wo es nicht der Fall ist, wird man stets regeln und strafen müssen und doch ohne den beabsichtigten Erfolg. Die Strafen selbst, weil die Vergehen, werden verhütet durch die Liebe zur Arbeit. Und diese Liebe zur Arbeit muß hervorgebracht werden durch die Arbeit selbst. Das Gefühl der stetig sich entwickelnden Kraft erweckt immer von Neuem den Trieb zur Ent-

wickelung. Wo nicht, wo also der Unterricht an und für sich nicht erziehend ist, sondern nur belehrt, Wissen mittheilt, da kann von Bildungsunterricht nicht die Rede sein... Junge Lehrer haben am meisten mit der Disciplin zu schaffen, wenn sie sich auf das Unterrichten nicht verstehen. Die meisten Hochgelehrten verstehen jene nicht, weil sie dieses nicht verstehen. Lernten sie die Methode, dieses „dumme Zeug", so lernten sie auch das Discipliniren." — Man sieht, daß Diesterweg den Hauptnachdruck auf den Unterricht legt, von künstlichen Disciplinarmitteln aber wenig hält; Gesetztafeln, Ehrenplätze, goldene Bücher und ähnliche veraltete Dinge bezeichnet er als bloße „Surrogate" einer guten Zucht. Wir können ihm nur beistimmen.

Dem Vorstehenden haben wir noch einige Bemerkungen anzufügen. Vor Allem die, daß jeder Lehrer eine gute Disciplin für eine höchst wichtige, das Gedeihen der Schule wesentlich bedingende Sache halten muß. Wo sie fehlt, ist alles Andere halb verloren, wenn nicht ganz. Daher soll der Lehrer namentlich gleich am Anfange des Schuljahres, besonders in der Elementarclasse, auf Herstellung einer guten Disciplin alle Mühe wenden und die Kinder, besonders die kleinen, zu einem ordnungsmäßigen Verhalten in allen Stücken förmlich einexerciren. Die hierauf verwendete Zeit und Mühe ist nicht verloren, wird vielmehr durch den glücklichen Gang der gesammten Schulthätigkeit reichlich ersetzt werden. — Vor überflüssigem Reden in Disciplin und Unterricht sind namentlich die lebhaften Naturen, besonders die Lehrerinnen zu warnen. Je knapper die Worte sind, desto mehr Beachtung finden sie, und wenn die Schüler zum Worte kommen sollen, so muß der Lehrer zu schweigen verstehen. Oft läßt sich das Reden durch ein Zeichen ersetzen, eine Erinnerung durch eine Handbewegung geben, z. B. die Aufforderung zur Achtsamkeit, zur Verbesserung einer Antwort, zum lauteren Sprechen u. s. w. Wenn der Lehrer hierfür bestimmte feststehende Zeichen einführt, kann er sich manches Wort ersparen.

Ueberhaupt ist Maßhalten in Anwendung der Disciplinarmittel von besonderer Wichtigkeit. Häufiger Gebrauch derselben, namentlich der stärkeren, schwächt ihre Wirkung, stumpft zugleich das sittliche Gefühl der Kinder ab und verkürzt die Unterrichts-

zeit. Reicht ein schwächeres Mittel für einen bestimmten Disciplinarzweck aus, so greife man nicht zu einem stärkeren. Im Allgemeinen dürfte folgende Stufenleiter zu empfehlen sein: ein mahnender Blick, ein Wink, eine kurze Pause im Unterricht, Klopfen auf den Tisch, einfacher Namensruf, kurzer Tadel, ernster Verweis, Stehenlassen am Platze, Heraustretenlassen, Anweisung eines abgesonderten Platzes im Schulzimmer, Zurückbehalten nach dem Unterrichte Behufs strenger Zurechtweisung und Vermahnung oder zu dem Zwecke, versäumte Arbeiten nachholen, schlechte Leistungen verbessern zu lassen. Zurückbehaltene Kinder müssen aber unter Aufsicht bleiben. Daß Schimpfreden gegen die Kinder und tadelnde Bemerkungen über die Eltern nicht in die Schule gehören, wird jeder gebildete Lehrer fühlen. Was die viel besprochenen körperlichen Züchtigungen betrifft, so ist jedenfalls die gänzliche Beseitigung derselben aus der Schule anzustreben. Wo sie gesetzlich verboten sind, muß sie der Lehrer schlechterdings unterlassen, auch wenn er sie für nöthig hält. Nur sollten die Schulbehörden, so lange es nun einmal noch Schulkinder gibt, welche allen gelindern Zuchtmitteln Trotz bieten, die Bestrafung grober Vergehen und hartnäckiger Widersetzlichkeit selbst in die Hand nehmen, und die allgemeine Volksschule von schädlichen Elementen reinigen. Denn nicht blos die Kinder bedürfen des Schutzes gegen leidenschaftliche Lehrer, sondern auch die Lehrer und die Interessen der Schule bedürfen des Schutzes gegen böswillige Kinder, welche vielleicht noch von ihren Eltern unterstützt und aufgereizt werden. Es ist nicht zu dulden, daß schlechte Elemente dem Lehrer eine tägliche Pein, den besseren Kindern stetes Aergerniß bereiten und den Unterricht fortwährend stören.

Eine oft aufgeworfene und behandelte Disciplinarfrage ist auch die, ob in der Volksschule eine Rangordnung der Kinder nach ihren Leistungen und ihrem Verhalten stattfinden solle. Einig ist man darüber, daß, um den Unterricht in einen gedeihlichen Gang zu bringen, die Kinder nach ihrem Bildungsstande in Classen, beziehentlich Abtheilungen geordnet werden müssen. Auch unterliegt es keinem Zweifel, daß die schwächsten und die unruhigsten Kinder, ingleichen die kurzsichtigen und die schwerhörigen in der Nähe des Lehrers, also auf den vordersten Plätzen sitzen sollen;

daß Kinder, welche Neigung haben mit einander zu plaudern oder zu spielen, nicht beisammen sitzen dürfen, daß, so weit wie möglich, auch die Größe der Kinder bei Vertheilung der Plätze zu berücksichtigen sei. Gut wird es übrigens sein, daß zwar zu jeder Zeit jedes Kind einen bestimmten Platz habe, den es nicht willkürlich wechseln darf, daß aber dann und wann eine Versetzung vorgenommen werde, damit einerseits die mannigfaltigen Elemente sich gegenseitig möglichst anregen, andererseits der Lehrer, der sich leicht gewöhnt, seinen Blick vorzugsweise nach einer bestimmten Gegend des Schulzimmers zu richten, die Schüler möglichst gleichmäßig fördere. Eine förmliche Rangordnung der Kinder nach Leistungen und Verhalten ist hiernach nicht thunlich; sie ist auch an sich schwer ausführbar und kaum pädagogisch heilsam. — Uebrigens darf der Lehrer nicht gestatten, daß die Kinder während des Unterrichtes ihre Aufmerksamkeit durch Nachschreiben und Notizenmachen schwächen; nur auf Geheiß des Lehrers haben sie Aufzeichnungen zu machen. — Endlich ist noch immer die Bemerkung nicht überflüssig, daß der Lehrer die Schulkinder nicht zu Diensten für seine Person verwenden darf; wol aber ist es statthaft und nützlich, ihnen kleine Geschäfte im Interesse der Schule aufzutragen, wie das Reinigen der Wandtafel, das Einsammeln und Austheilen der Hefte, das Herbeiholen von Trinkwasser für die Kinder (in den Pausen) u. s. w.

## §. 15. Der Volksschullehrer.

Aus allen bisherigen Betrachtungen leuchtet deutlich ein, daß der wichtigste Factor der Volksschule, ihre Seele, der **Lehrer** ist. Von ihm vorzugsweise hängt der heilsame Einfluß dieses Instituts auf die Jugend ab. Alle Gesetze, Behörden, Einrichtungen, Lehrpläne, Inspectionen u. s. w., wie gut sie auch sein mögen, können der Volksschule kein inneres Gedeihen, keine bildende und erziehende Kraft verleihen, wenn nicht die von ihnen ausgehenden Anregungen und Normen vom Lehrer verstanden, vermittelt, in frisches Leben verwandelt werden. Was wird also vom letzteren zu verlangen sein, welche Eigenschaften soll er haben, welche Anforderungen sind an ihn zu stellen? — Wir suchen diese Fragen zu beant-

worten, indem wir die Hauptmerkmale eines guten Volksschullehrers aufführen.

1) Er ist Erzieher, Pädagog, nicht blos Lehrer, oder gar blos Stundenhalter. Die Eltern vertrauen ihm auf mehrere Stunden des Tages ihre Kinder an, erwarten von ihm die geistige Ausbildung derselben, stellen aber auch, wenigstens für die Schulzeit, das physische und sittliche Leben der Kinder unter die Obhut des Lehrers. Dessen muß der Lehrer stets eingedenk sein, um seine Pflicht, seine Verantwortlichkeit im vollen Umfange zu fühlen. Welche besonderen Anforderungen an den Lehrer aus der Bestimmung seines allgemeinen Charakters entspringen, wird bereits an vielen Stellen unserer bisherigen Erörterungen fühlbar geworden sein, soll aber im Folgenden noch näher bestimmt werden.

2) Der gute Lehrer achtet und liebt seinen Beruf. Wer den Schuldienst nicht aus innerem Drange und reiner Begeisterung für Volks- und Jugendbildung ergriffen hat, wer sich in demselben nicht glücklich fühlt, der kann ihn nicht mit Freudigkeit und daher nicht mit vollem Erfolge führen. Die Schulmeister der alten Zeit konnten schon deshalb nicht viel leisten, weil sie meist nur aus Noth und ohne inneren Beruf Kinderlehrer geworden waren. Wie der Volksschullehrer die Stätte seiner Wirksamkeit betrachten, welche Bedeutung, welche Stellung, welchen Zweck, welchen Geist er der Volksschule und also seiner eigenen Berufsthätigkeit beilegen solle, ist in allem Obigen zur Genüge dargethan und möge hier durch ein Wort Diesterweg's in Erinnerung gebracht werden. „Will man die ganze Wichtigkeit des Lehramtes begreifen, so denke man sich einmal sämmtliche Volksschulen eines Landes geschlossen und die Jugend ohne Unterricht aufwachsen. Eine völlige Barbarei würde sofort über uns hereinbrechen. Sind die höheren Schulen und Universitäten die Träger der höchsten Cultur, so legen die Volksschulen zu dieser Cultur den Grund. Die Volksschule ist das unentbehrlichste, weil fundamentalste Glied in dem Organismus der öffentlichen Erziehung. Dieser Gedanke soll nur die Gewissenhaftigkeit des Lehrers erhöhen." — Die wahre Werthschätzung des Lehrerberufes hat nichts gemein mit dem eitlen „Schulmeisterdünkel", welcher nur aus Mangel an großen Gedanken entspringt; sie erzeugt allerdings den edlen Stolz auf ein ver-

dienstliches Wirken, und dieser edle Stolz ist dem Volksschullehrer sehr nöthig; sie führt aber auch zu wahrer Bescheidenheit, weil gerade der Lehrer, selbst der tüchtigste, täglich fühlen muß, wie gering seine Kraft und sein Wirken im Verhältniß zu seiner Aufgabe ist.

3) Der gute Lehrer liebt die Kinderwelt, ihr Wol und ihre Entwickelung ist ihm Herzenssache und er versteht es, sich in die Kindesnatur zu versetzen, sich zu den Kleinen herabzulassen, um sie zu sich hinaufzuziehen; daher besitzt er die Achtung, das Vertrauen, die Liebe seiner Schüler.

4) Ferner sind ihm eigen: Geduld, Gerechtigkeit, Herrschaft über sich selbst und stete Wachsamkeit über die Kinder. Er läßt sich nicht vom Zorne hinreißen, nicht durch unangenehme Vorkommnisse außer der Schule zu Mißgriffen in der Schule verleiten, läßt nicht die Kinder büßen, was ihm die Eltern zu Leide gethan haben, behandelt alle mit gleicher Unparteilichkeit, mit der Absicht, ihr Bestes zu fördern, sucht Fehler und Vergehen aller Art möglichst zu verhüten, damit er nicht zu viel strafen, verbessern, heilen müsse.

5) Der gute Lehrer beherrscht den Lehrstoff, die Methode und die Disciplin. Der dritte Punkt ist bereits besprochen, der zweite wird im Folgenden behandelt werden; in Betreff des ersteren muß dem Lehrer die Regel gegeben werden: Lehre nicht, was du nicht weißt oder nicht kannst, mache dich genau vertraut mit dem, was du zu lehren hast.

6) Der gute Lehrer ist fleißig und gewissenhaft. Er widmet seinem Berufe seine beste Kraft, er stiehlt nicht der Schule die Zeit, er bereitet sich auf den Unterricht ordentlich vor, corrigirt die Schülerarbeiten sorgfältig, treibt in der Schule nicht Nebendinge. Der Unterricht in allen Fächern erfordert die stete Achtsamkeit des Lehrers. Er darf also während desselben nicht Zeitungen oder Bücher lesen, Briefe oder Aufsätze schreiben, Arbeiten für einen Nebendienst machen, mit Collegen sich unterhalten u. s. w. Kurz: Alles, was nicht zur Sache gehört, was nicht dem Unterricht und der Erziehung der Kinder dient, was den Lehrer von der vollen Hingabe an seine Berufsarbeit abhält, bleibe von der Schule fern.

Ueberdies ist dem Lehrer Gesundheit sehr zu wünschen, besonders gutes Gesicht und Gehör, eine starke Brust und normale Sprachorgane. Man sollte hierauf sogleich bei der Aufnahme junger Leute in die Lehrerseminare besonderen Werth legen. Doch sind äußere Gebrechen, sofern sie nicht die Ausübung des Lehrdienstes hindern, nicht als Grund zur Ausschließung von demselben zu betrachten. Es kommt vor, daß buckelige, lahme, einäugige Lehrer in vollem Ansehen und mit ausgezeichnetem Erfolge wirken.

Was die Verwendung der Lehrkräfte betrifft, so begegnet man noch vielfach, selbst in officiellen Kreisen der Meinung, daß die tüchtigeren Lehrer vorzugsweise in den Stadtschulen („Bürgerschulen") anzustellen, die schwächeren aber in die Landschulen zu verweisen seien. Ich halte dies für eine ganz falsche Schulpolitik und bin der Meinung, daß für die ländlichen Volksschulen eben so tüchtige Lehrer nöthig seien, als für die städtischen, und daß ein principieller Unterschied zwischen Volksschullehrern und Bürgerschullehrern gar nicht bestehen solle. Gerade in einer wolorganisirten Stadtschule ist ein schwächerer Lehrer, wenn neben ihm tüchtigere stehen, noch immer besser am Platze, als in einer Landschule, die er allein führen soll. Uebrigens hat auf dem Lande der Lehrer außer der Schule eine größere Aufgabe, als in der Stadt, worüber nachher noch einige Bemerkungen.

Ueber die Verwendung der Lehrer an größeren Schulen stellt Diesterweg folgende Grundsätze auf: 1) Je jünger die Schüler, desto weniger Lehrer, wo möglich nur einen. 2) Jedenfalls für eine Classe einen Hauptlehrer (Classenlehrer), der in Betreff der Ordnung, der Disciplin u. s. w. die Einheit bildet. 3) Das Classensystem muß in jeder Volksschule vorherrschen vor dem Fachsystem. Nach oben darf diesem mehr eingeräumt werden. 4) Der Schul-Dirigent (Director) übernehme wo möglich in jeder Classe einige Lectionen. 5) In die Unterclasse gehört der tüchtigste Lehrer, nächst dem in die Oberclasse. 6) Hat man einen weniger tüchtigen, so verwende man seine Kraft auf die Fächer, in welchen er noch am meisten leistet, in mehreren Classen (namentlich in den mittleren). 7) Ein Privilegium auf eine Classe hat Keiner. Das Wol der Volksschule geht über Privatwünsche. 8) Von Zeit zu Zeit vertheile man die Gegen-

stände und Classen in anderer Weise unter die Lehrer. Der Wechsel erfrischt". — Hierzu nur noch einige Bemerkungen. Wenn der Director nur Büreaubeamter oder Aufseher, oder geschäftiger Müßiggänger ist, so wird er jedenfalls wenig nützen; vielleicht viel schaden. Er soll selbst mit arbeiten am Unterricht, wo möglich Musterlehrer sein. — Häufiger Wechsel der Lehrer in den Classen ist ein großes Uebel. Auch das alljährliche Aufrücken der Lehrer mit den Classen (hie und da „Alterniren" genannt) ist nicht zu empfehlen, indem es die Lehrer verhindert, sich in die Classenpensa gehörig einzuarbeiten, auch die Kinder einer einseitigen Behandlung aussetzt. — Ueber Collegialität, Eintracht, Zusammenwirken, gegenseitige Achtung und Unterstützung der Lehrer, sowie über Zänkerei, Herabsetzung, Rangstreit, Dünkel, Herrschsucht in Lehrerkreisen reden wir nicht. Wer Verstand und Lebensart besitzt, bedarf über diese Dinge keiner Belehrung; wer sich aber mehr von seinen Leidenschaften, als vom Wole der Schule leiten läßt, für den ist guter Rath vergeblich.

Blicken wir über den Kreis der Schule hinaus, so treffen wir zunächst auf das Verhältniß des Lehrers zu den Eltern seiner Schüler. Es bedarf keines Beweises, daß dieses Verhältniß, wenn die Jugendbildung gedeihen soll, ein möglichst harmonisches, friedliches sein müsse. Die Schule soll daher alle schicklichen Gelegenheiten benutzen, die Eltern durch Mittheilungen, Aufklärungen, Rathschläge u. s. w. in ihr Interesse zu ziehen, oder wenigstens von einer feindseligen Stimmung und Haltung abzubringen. Doch kann man dem Lehrer auch hier nichts Anderes rathen, als das: sei ein ganzer Pädagog, ein rechtschaffener, verständiger und lebensfluger Mann!

Ferner hat der Lehrer, namentlich auf dem Lande, reichliche Gelegenheit, zu gemeinnützigem Wirken, und wenn er die erforderliche Fähigkeit und ein Herz für das Volk, für die Menschheit hat, wird er gern einige Freistunden benutzen, um in größeren Kreisen bildend zu wirken. Was hier gemeint sei, braucht nur durch die Worte: Fortbildungsschule, Volksbibliothek, Leseverein, Turnverein, Singverein, landwirtschaftlicher, gewerblicher Verein, Sparverein u. s. w. angedeutet zu werden. Wie nützlich könnten sich die Volksschullehrer, namentlich auf dem Lande, machen um

Bildung, Sitte, Wolstand, Gesundheit, Kinderpflege u. s. w. — wenn alles wäre, wie es sein sollte, sein könnte! Hier gibt es noch viel Verdienst zu erwerben. — Nebenbei bemerkt sind solche Betrachtungen auch ein Hauptgrund, weshalb wir den Lehrer von kirchlichen und anderen Nebenämtern befreit wissen wollen, also nicht aus Kirchenfeindlichkeit, sondern um der Volkscultur willen.

Daß wir nach alle dem den Volksschullehreren eine tüchtige Bildung, eine sorgenfreie und geachtete Stellung, ferner ein unabhängiges Vereinsleben und reges Fortbildungsstreben wünschen müssen, dies bedarf wol an dieser Stelle nicht noch besonderer Auseinandersetzung. Auch fehlt es bezüglich dieser Dinge nicht mehr an Einsicht, aber noch vielfach an gutem und kräftigem Willen und daher an Thaten. Nur bezüglich des ersten Punktes stehe hier wenigstens die kurze Bemerkung, daß ich unter gegenwärtigen Verhältnissen zum Zwecke der wissenschaftlichen und pädagogischen Bildung der Volksschullehrer einen eigenen sechsjährigen Bildungscursus, welcher sich an den der Volksschule anschließt und also in der Regel vom 14. bis 20. Lebensjahre reicht, für das Beste halte.

# Zweiter Abschnitt.

## Die Unterrichtsgrundsätze der Volksschule.

### §. 16. Alte Sinnsprüche über den Unterricht.

Bevor wir es unternehmen, die allgemeinen Regeln (Gesetze) für die gesammte Unterrichtsthätigkeit systematisch aufzustellen, wollen wir betrachten, was in dieser Hinsicht bereits geleistet ist. Es kommt dabei nicht darauf an, alle bedeutenden Pädagogen namentlich vorzuführen, sondern nur darauf, die bisher zum Ausdruck gelangten didaktischen Grundsätze möglichst erschöpfend zu verzeichnen. Der Leser möge dieselben näher betrachten, ihren Sinn erforschen und ihren Werth prüfen, was ohne Zweifel eine zweckmäßige Vorübung für einen jeden ist, der sich selbstdenkend einen Inbegriff allgemein giltiger Unterrichtsgrundsätze erwerben will.

Schon im Alterthum hat man über das Lehrgeschäft nachgedacht und mancherlei Normen aufgestellt, welche noch heute in pädagogischen Schriften häufig angeführt werden. Ueberdies sind verschiedene alte Sinnsprüche, welche ursprünglich nicht eine eigentlich didaktische, sondern eine allgemeinere Bedeutung hatten, später ausdrücklich auf den Unterricht angewendet und ebenfalls in die pädagogische Literatur der Neuzeit eingeführt worden. Beide Arten von Aussprüchen, theils von bekannten Autoren herrührend, theils unbestimmten Ursprunges, sind uns im Gewande der lateinischen Sprache überliefert und werden in der Regel auch in diesem Gewande citirt. Wir wollen nun die bekanntesten derselben anführen und verdeutschen, was für diejenigen Schulmänner, welche des Lateinischen nicht mächtig sind, geradezu

nothwendig, für viele andere wol auch nicht überflüssig ist, jedenfalls aber unserem Plane entspricht.

Mens sana in corpore sano, ein gesunder Geist in einem gesunden Körper sei Ziel der Jugendbildung. — Maxima debetur puero reverentia, die höchste Achtung sind wir dem Kinde schuldig; wir sollen seine Unschuld nicht verletzen, die Würde, den Adel der Menschheit in ihm ehren. — Homo sum, nihil humani a me alienum puto, ich bin ein Mensch, nichts Menschliches sei mir fremd; das Kind ist ein menschliches Wesen und soll demgemäß eine allseitige Menschenbildung erhalten, besonders zur Theilnahme und zum Verständniß für menschliche Angelegenheiten angeleitet werden. — De nihilo nihil, aus Nichts wird Nichts; ohne Geistesgaben und Geistesnahrung keine Ausbildung, nichts entsteht von selbst im Kinde. — Non omnia possumus omnes, nicht Alle können Alles, die Gaben sind verschieden. — Non scholae, sed vitae discitur (discimus, discendum est) nicht für die Schule, sondern fürs Leben wird gelernt, (lernen wir, soll man lernen); der Unterricht sei praktisch. — Consuetudo est altera natura, die Gewohnheit ist eine zweite Natur; durch vielfache Wiederholung derselben Neigungen und Thätigkeiten, durch eine geregelte Lebensordnung, durch Stetigkeit im Thun und Lassen, durch fleißige Uebung entstehen bleibende Charaktereigenschaften und Talente. — Nulla dies sine linea, kein Tag ohne Linie; worin man etwas Bedeutendes lernen und leisten will, darin muß man ununterbrochen arbeiten; Uebung macht den Meister, und nur durch Fleiß erreicht man hohe Ziele. — Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla, lang ist der Weg durch Vorschriften (Regeln), kurz und wirksam durch Beispiele — sowol in der geistigen als auch in der sittlichen Bildung des Kindes. — Experientia est optima rerum magistra, die Erfahrung ist die beste Lehrmeisterin der Dinge. — Varietas delectat, Abwechselung ergetzt; man soll das Kind nicht zu lang in einerlei Richtung, mit demselben Gegenstande, in gleicher Weise beschäftigen. — Practica est multiplex, die Verfahrungsart ist verschieden; sei nicht einförmig und langweilig im Unterrichte. — Non multa, sed multum, nicht Vielerlei, aber gründlich; wenig und gut. —

Natura non agit per saltum, die Natur wirkt nicht sprungweise. — Festina lente, schreite langsam vorwärts; eile mit Weile. — Omne nimium non bonum (nocet), alles Uebermaß ist nicht gut (schadet). — Repetitio est mater studiorum, Wiederholung ist die Mutter tüchtiger Bildung. — Bene docet qui bene distinguit, gut lehrt, wer gut unterscheidet; wirf nicht Alles durcheinander. — Divide et impera, theile und herrsche; du mußt den Wissens- und Lehrstoff gehörig gliedern, um ihn zu beherrschen. — In verba magistri jurare, auf die Worte eines Meisters schwören — ist der selbstthätigen Erkenntniß hinderlich; nicht zum Autoritätsglauben, sondern zur freien Prüfung, zum eigenen Forschen und Denken werde die Jugend angeleitet. — Audiatur et altera pars, auch die Gegenpartei werde gehört, in streitigen Punkten müssen die verschiedenen Ansichten untersucht werden, und zwar sine ira et studio, ohne Gehässigkeit und Voreingenommenheit. — Docendo discitur (discimus), durch Lehren lernt man, man erkennt, worin man selbst noch unsicher ist, man lernt den Entwickelungsgang des menschlichen Geistes, die mannigfaltigen Individualitäten kennen, man lernt das Lehren und die rechte Weise, Kinder zu behandeln. — Immer ab ovo, vom Ei aus anzufangen, weitschweifige Einleitungen zu machen, ist vom Uebel; man soll vielmehr frisch in medias res, mitten in die Dinge hineingehen, das Lehrpensum ohne störende Umschweife anpacken und durchführen. — Pectus est quod disertos facit, das Herz macht beredt; leerer Redeschwall taugt nichts. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor, und wenn's euch Ernst ist was zu sagen, ist's nöthig, Worten nachzujagen?“ (Göthe.)

### § 17. Grundsätze des Comenius.

In der neueren Zeit hat, nachdem verschiedene andere Männer, namentlich Ratke, die Regeln des Unterrichtes zu formuliren versucht hatten, Comenius zum ersten Male ein vollständiges System didaktischer Grundsätze aufgestellt, welches höchst beachtenswerth ist und daher hier in den Grundzügen vorgeführt werden soll.

Als oberste Richtschnur aller Unterrichtsthätigkeit betrachtet Comenius die **Naturgemäßheit**. Aus ihr leitet er alle einzelnen Lehrgesetze ab. Er sagt: „Die Kunst vermag nichts, als die Natur nachzuahmen; der Jugendbildner ist, dem Arzte gleich, nur Bildner der Natur, nicht ihr Herr.“

Es muß aber sogleich bemerkt werden, daß bei **Comenius** der Ausdruck „naturgemäß“ nicht ausdrücklich in dem bestimmten Sinne: gemäß der Natur des **Menschen**, des **Kindes**, sondern in einem unbestimmteren, allgemeineren Sinne gefaßt ist. Er hebt Aehnlichkeiten (Analogieen) zwischen der außermenschlichen und der menschlichen Natur hervor und sucht nachzuweisen, wie wir bei Behandlung des Kindes gewisse Vorgänge im außermenschlichen Naturleben als Vorbilder betrachten und nachahmen sollen. Namentlich weist **Comenius** fortwährend auf die Entwickelung des Vogels und des Baumes hin, an welcher der Lehrer ersehen könne, worauf es bei einer naturgemäßen Methode im Unterrichte ankomme. Oefters hält er auch das Verfahren des Baumeisters, Malers, Baumgärtners dem Lehrer als Muster vor. Wie schwankend hierdurch die Begriffe „Natur“ und „Naturgemäßheit“ werden, dies wollen wir durch ein Beispiel belegen. Den Satz: „Die Natur vermeidet sorgsam Gegensätzliches und Schädliches“ — erläutert Comenius auf folgende Weise. „Der Vogel, welcher durch Brüten die Eier erwärmt, läßt weder rauhen Wind, noch Regen und Schloßen hinzu. Er treibt auch hinweg Schlangen, Raubvögel und andere Feinde. So bewahrt auch der Baumeister Holz, Ziegel, Kalk, wenn irgend möglich, im Trockenen auf und läßt nicht zu, daß das bereits Aufgebaute beschädigt oder eingerissen werde. Aehnlich der Maler, der an das frischgemalte Bild weder kalten Wind, noch große Wärme, noch Staub, noch eine fremde Hand kommen läßt. Und daß das junge Pflänzchen nicht eine Ziege oder ein Hase benage oder ausreiße, umgibt es der Baumgärtner mit Pfählen oder Flechtwerk.“

Im Allgemeinen sei, meint Comenius, die Methode so einzurichten, daß der Schüler **sicher**, **leicht**, **gründlich** und **schnell** lerne. Hiernach gäbe es vier Gruppen von Unterrichts-

regeln. Die erste derselben, welche also auf einen sicheren Erfolg des Unterrichtes abzielt, umfaßt neun Hauptpunkte:

1) Die Natur achtet auf die geeignete Zeit. Hieraus ergeben sich die Regeln: a. die Bildung des Menschen soll im Lebensfrühling beginnen, d. i. im Knabenalter; b. die Morgenstunden sind für die Studien die geeignetste Zeit; c. Alles, was gelernt werden soll, muß den Altersstufen entsprechend so vertheilt werden, daß nichts zum Lernen aufgegeben wird, als was die Fassungskraft zuläßt.

2) Die Natur bereitet sich erst den Stoff zu, bevor sie daran geht, ihm Gestalt zu geben. Hieraus folgt, daß a. Bücher und alle anderen Hilfsmittel bereit gehalten, b. der Verstand vor der Sprache gebildet, c. keine Sprache aus der Grammatik, sondern aus geeigneten Schriftstellern erlernt, d. die realen Lehrfächer den mechanischen, e. die Beispiele den Regeln vorausgeschickt werden müssen.

3) Die Natur wählt für ihre Verrichtungen einen geeigneten Gegenstand, oder bereitet ihn wenigstens gehörig zu, daß er geeignet werde. Daraus folgt: a. wer der Schule übergeben wird, halte darin standhaft aus; b. wenn ein gewisses Lehrfach getrieben werden soll, so mache man die Geister der Schüler zuvor erst dafür empfänglich; c. alle Hindernisse räume man dem Schüler aus dem Wege.

4) Die Natur verwirrt sich nicht bei ihren Werken, sondern geht streng geschieden in einzelnen Stücken vorwärts. Demgemäß soll auch der Schüler gleichzeitig nur von einem Lehrfache in Anspruche genommen werden. (Es soll z. B. nicht gleichzeitig Latein und Griechisch angefangen, nicht Grammatik, Logik und Rhetorik neben einander gelehrt werden.)

5) Die Natur geht bei jeder ihrer Verrichtungen vom Innersten aus. Daher: a. das Verständniß der Dinge muß zuerst gebildet werden, dann das Gedächtniß, an dritter Stelle erst Sprache und Hand; b. der Lehrer muß alle Wege zur Aufschließung des Verständnisses im Auge haben und angemessen anwenden.

6) Die Natur nimmt ihren Bildungsgang vom Allgemeinsten und hört auf bei den Einzelheiten. Demnach: a. wenn sich

Knaben den Studien widmen, so müssen sogleich vom Anfange ihrer Ausbildung an in ihrem Geiste die Grundlagen der gesammten Bildung gelegt werden, d. h. die Vertheilung des Materiales muß derart getroffen werden, daß die nachfolgenden Studien nichts Neues zu bringen scheinen, sondern nur eine Weiterentwickelung des Früheren ins Einzelne sind; b. jede Sprache, Wissenschaft oder Kunst muß zuerst in den allereinfachsten Grundzügen gelehrt werden, damit der Schüler einen vollständigen Ueberblick über dieselbe erlange.

7) Die Natur macht keine Sprünge, sie geht stufenweise vorwärts. Demgemäß: a. die Gesammtheit der wissenschaftlichen Studien muß sorgfältig in Classen abgetheilt werden, daß das Frühere überall dem Späteren den Weg bereite und voranleuchte; b. die Zeitabschnitte müssen mit Genauigkeit vertheilt werden, so daß jedem Jahre, jedem Monate, jedem Tage, jeder Stunde ein abgesondertes Pensum zukommt; c. diese Abmessung der Zeit und der Arbeiten muß so strikte eingehalten werden, daß nicht etwas übergangen, etwas verkehrt werde.

8) Wenn die Natur etwas beginnt, so rastet sie nicht, bis sie es vollbracht hat. Demgemäß: a. wer der Schule übergeben wird, muß darin so lange erhalten werden, bis er als kenntnißreicher, gesitteter und religiöser Mensch daraus hervorgeht; b. die Schule sei an einem ruhigen, von Lärm und Zerstreuung zurückgezogenen Orte gelegen; c. was vorschriftsmäßig getrieben werden soll, werde getrieben, ohne eine Unterbrechung; d. Versäumnisse und Abschweifungen, unter welchem Vorwande immer, sind Niemandem gestattet.

9) Die Natur vermeidet sorgsam Gegensätzliches und Schädliches. Demgemäß: a. den Schülern sollen keine anderen Bücher, als die ihrer Classe, als Hilfsmittel dienen; b. diese Bücher sollen so ausgestattet sein, daß sie mit Recht Trichter der Weisheit, Sittlichkeit und Frömmigkeit genannt werden können; c. liederliche Kameradschaften dürfen weder in der Schule, noch in der Nähe derselben geduldet werden.

Nachdem nun Comenius gezeigt hat, wie der Unterricht zu *sicheren Erfolgen* führe, entwickelt er die Grundsätze eines *leichten* oder *angenehmen*, ferner eines *gediegenen* oder

gründlichen, endlich eines kurzen oder schnellen Unterrichtes. Auch hierbei beruft er sich fortwährend darauf, daß die Natur die Führerin des Lehrers sein müsse. Wir beschränken uns jedoch im Folgenden der Kürze halber auf Anführung der eigentlichen Lehrregeln, lassen also deren Herleitung aus dem Naturleben bei Seite.

Leicht (angenehm) wird nach Comenius der Unterricht, wenn er 1) beizeiten angefangen wird, ehe Verwirrung in die Geister gekommen ist; 2) wenn er gehörig vorbereitet ist; 3) wenn man vom Allgemeinen zum Besonderen geht (d. h. bei Comenius: vom Hauptsächlichen zum Nebensächlichen, vom Wesentlichen zum Unwesentlichen, vom Augenfälligsten zum Verborgeneren, vgl. den sechsten Satz der ersten Gruppe); 4) wenn er vom Leichteren zum Schwereren fortgeht; 5) wenn der Schüler nicht durch ein Uebermaß des Stoffes belastet wird; 6) wenn allenthalben langsam vorwärts gegangen wird; 7) wenn die Geister zu nichts gezwungen werden, als wonach sie aus freien Stücken, nach Maßgabe ihres Alters und der Lehrweise, Verlangen haben; 8) wenn bei allem Unterrichte die Sinne Antheil nehmen; 9) wenn der Nutzen des zu Lernenden im Auge behalten wird; 10) wenn Alles nach ein und derselben allgemein giltigen Methode getrieben wird.

Die Gediegenheit (Gründlichkeit) des Unterrichtes wird nach Comenius erreicht, wenn 1) nur wirklich nützliche Dinge vorgenommen werden; 2) diese jedoch alle, ohne daß man welche ausscheidet; 3) wenn Allem ein fester Grund untergebreitet wird; 4) wenn dieser Grund tief gelegt wird; 5) wenn sich alles Folgende nur auf diesen Grund stützt; 6) wenn überall, wo sich Abtheilungen machen lassen, möglichst gegliedert abgetheilt wird; 7) wenn alles Spätere auf Früheres gestützt wird; 8) wenn Alles, was mit einander im Zusammenhange steht, beständig verknüpft wird; 9) wenn Alles nach dem Verhältniß des Verstandes, des Gedächtnisses und der Sprache geordnet wird; 10) wenn Alles durch fortlaufende Uebungen befestigt wird.

Abgekürzt und also möglichst rasch zum Ziele geführt wird der Unterricht, wenn 1) nur ein Lehrer einer Schule oder wenigstens einer Classe vorsteht; 2) nur ein Schriftsteller bei

einem Gegenstande benutzt wird; 3) wenn ein und dieselbe Arbeit für das ganze Auditorium verwendet wird (nicht Einzel-, sondern Massenunterricht); 4) wenn nach einer und derselben Methode alle Lehrfächer und Sprachen gelehrt werden; 5) wenn Alles von Grund aus gelehrt wird, kurz und kernig; 6) wenn Alles, was unter sich verbunden ist, auch in der Verknüpfung gelehrt wird; 7) wenn Alles in unauflöslichen Abstufungen verbleibt, so daß alles Heutige dem Früheren Festigkeit gibt und dem Folgenden den Weg andeutet; 8) wenn überall alles Unnütze ausgeschieden wird.

Ueberblicken wir die didaktischen Grundsätze des Comenius, so bemerken wir leicht, daß dieselben an Vollständigkeit nichts zu wünschen übrig lassen, ja mehr als vollständig sind; wobei noch zu bemerken ist, daß auch die Grundsätze der drei letzten Gruppen ganz wie die der ersten Gruppe wieder in speciellere Regeln zerlegt sind. Der Grund, weshalb bei Comenius verschiedene Lehrnormen mehrmals aufgeführt sind, ist offenbar der, daß dieselben zur Erreichung mehrerer Zwecke dienlich sind. Wenn übrigens Comenius wiederholt darauf dringt, daß alle Fächer nach gleicher Methode zu behandeln seien, so meint er damit, daß die Grundsätze einer guten (naturgemäßen) Methode überall in Anwendung kommen müssen.

## §. 18. Grundsätze von Niemeyer, Schwarz, Denzel, Zerrenner.

Niemeyer macht folgende allgemeine Anforderungen an den Unterricht: „Aller Unterricht muß sich stets einen doppelten Hauptzweck vorsetzen. Er soll erstens die dem Lehrling inwohnenden Kräfte aufregen, durch Uebung stärken, und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit oder auf ein äußeres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hilfe immer weniger zu bedürfen. In diesem Sinne bleibt jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. Nächstdem hat er aber auch zweitens den Zweck, den Kräften des Lehrlings einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu sein theils im Allgemeinen für den Menschen, theils im Besonderen für gewisse Classen und Berufsarten Bedürfniß ist. Was das Erste

bezweckt, nennt man die *formale*, sowie das Zweite die *materiale* Bildung." Was nun die Begründung der allgemeinen Gesetze der Methodik, also das oberste Princip derselben betrifft, so drückt Niemeyer seine Ansicht in folgendem Satze aus: „Sie (die allgemeinen Unterrichtsgesetze) beruhen auf den eigenthümlichen Gesetzen der *Natur des Menschen* und dem durch sie genau vorgezeichneten Gange seiner geistigen Entwickelung und Bildung." Die einzelnen Lehrgesetze formulirt er nun folgendermaßen: „Erfassung des ganzen Menschen bei dem Unterrichte; Ausgehen des Unterrichtes von dem Standpunkte des Lehrlings; stufenweise Ausbildung der Seelenkräfte; planmäßige Succession und Continuität; rechtes Maßhalten; Gründlichkeit, weises Säumen; Erleichterung des Lernens; der Unterricht erwecke Theilnahme; Verbindung mehrerer Zwecke beim Unterrichte; Verbindung der Selbstbeschäftigung mit dem Unterrichte, Vorbereitung, Wiederholung." —

*Schwarz* sagt: „Da der Unterricht eine lebendige Kraft in ihrem Heranwachsen bildet, so ist sein Grundgesetz die *Erregung des geistigen Lebens zur selbstthätigen Ausbildung.*" Aus diesem Grundsatze der Methodik ergibt sich nun nach *Schwarz* vorerst ein negatives, dann ein positives Gesetz, und in jedem eine Reihe von Regeln. 1) Das negative Gesetz lautet: *Der Unterricht sei weder ein bloß äußeres, noch ein unmittelbar inneres Geben.* Er fange daher weder zu hoch an, noch bleibe er auf der niederen Stufe stehen, sondern begleite den Schüler stetig, bis dieser in der freiesten Selbstthätigkeit vollendeter Einsicht oder Darstellung dasteht. Der Lehrer soll nicht gerade auf die Schüler von besseren Anlagen rechnen, sondern Alles so einrichten, daß ihn die mittelmäßigen Köpfe verstehen, jedoch zugleich so, daß auch jene Nahrung erhalten und kräftig zur Selbstbildung aufgefordert werden. 2) Positiv drückt sich das Gesetz der Methode so aus, *der Unterricht gehe von außen nach innen*, um den Lernenden in der Entwickelung seiner Kraft zu bilden. Daher: a. der Unterricht gehe vom Leben aus und in das Leben ein, er sei lebendig, sowol von Seiten des Lehrers als des Schülers, mit anderen Worten: der Unterricht beginne nicht mit dem Abstracten, sondern mit dem Concreten, so wird er

gründlich, stetig und fruchtbar; b) der Unterricht gehe in die Seele ein, fessele die Aufmerksamkeit, errege die Selbstthätigkeit des Schülers; c) der Unterricht gehe in den Geist des Schülers über, was erreicht wird, wenn er vom Anschaulichen zum Geistigen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten (?), vom Leichten zum Schweren fortschreitet." —

Was Schwarz zur Erläuterung seiner allgemeinen Grundsätze sagt, ist meist unanfechtbar und praktisch; aber die Fassung dieser Grundsätze selbst ist offenbar unklar und schwankend.

Denzel stellt an die Methode folgende allgemeine Anforderungen: 1) Sie muß das eigene Interesse des Schülers für den zu behandelnden Gegenstand erregen und fortwährend erhalten. 2) Sie muß überall zur Gründlichkeit im Wissen und zur Genauigkeit in allem Thun führen. 3) Sie muß in der Behandlung ihres Gegenstandes einen festen, ununterbrochen fortgehenden, in der Natur des Gegenstandes gegründeten und den Entwickelungsgesetzen der kindlichen Anlagen gemäßen Gang befolgen. 4) Ist der Lehrer zugleich Erzieher, d. h. hat er nicht nur in einzelnen Fächern zu unterrichten, sondern das gesammte Unterrichtsgeschäft mit Hinsicht auf Erziehung zu leiten, so hat er auch in seinen gesammten Unterricht jene Einheit der Methode zu bringen, welche alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung verbindet. — Kurz ausgedrückt verlangt also Denzel: der Unterricht errege die Selbstthätigkeit des Schülers, er sei gründlich, zusammenhängend, erziehlich. Im Einzelnen hebt Denzel noch folgende Regeln hervor: a) der Elementarunterricht schreite vom Einfachen zum Zusammengesetzten (?), b) vom Anschaulichen zum rein Geistigen, c) vom Nahen zum Entfernten fort.

Zerrenner drückt die Generalregel der Methodik in folgendem, nicht eben einfachem, Satze aus: „Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge, auf eine seine Gesammtkraft bildende, zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntniß und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll." Hieraus leitet nun Zerrenner folgende Regeln ab: 1) Suche den Standpunkt des Schülers genau kennen zu lernen. 2) Der

Unterricht schreite in einer weisen Stufenfolge vorwärts, lückenlos, ohne Sprung, vom Leichten zum Schweren, vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen, vom Naheliegenden zum Fernerliegenden, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten (?). 3) Der Unterricht sei faßlich, d. h. der Kraft und dem Bildungsgrade der Kinder angemessen. 4) Der Unterricht bilde die gesammte Menschenkraft. 5) Der Unterricht sei naturgemäß. 6) Der Unterricht führe zu den Kenntnissen und Geschicklichkeiten, deren der Schüler bedarf. 7) Beschränke den Lehrstoff gehörig. 8) Der Unterricht sei gründlich, d. h. er mache die Elemente alles Wissens und Könnens zum festen und sicheren Eigenthum des Kindes und arbeite auf jeder Stufe dahin, daß das Kind sich gehörig feststelle, und sich der Gründe seiner Kenntnisse und der Regeln, nach denen er sich richtet, deutlich bewußt werde. 9) Eile mit Weile. 10) Der Unterricht sei deutlich und bestimmt. 11) Der Unterricht sei wolgeordnet und zusammenhängend. 12) Der Unterricht sei interessant. 13) Der Unterricht sei anwendbar. 14) Verbinde so viel als möglich Wissen und Können. 15) Der Unterricht sorge für die Selbstbeschäftigung der Schüler auch außer der Schulzeit und führe sie zum Selbstlernen an. 16) Der Unterricht habe Einheit. 17) Stelle bei dem Unterricht häufig Wiederholungen an. 18) Suche deinen Unterricht dauernd nützlich zu machen. 19) Suche der Mehrzahl deiner Schüler nützlich zu werden. 20) Behalte bei allem Unterrichte die moralisch-religiöse Bildung der Jugend als dein Hauptziel im Auge. —

### §. 19. Grundsätze Diesterweg's.

Diesterweg schickt seinen didaktischen Regeln die Bemerkung voraus: „Um sie zu ordnen, müssen wir auf die verschiedenen Momente oder Gegenstände, welche die Unterrichtsthätigkeit bestimmen, Rücksicht nehmen. Diese sind: 1) der zu unterrichtende Mensch, der Schüler — das Subject; 2) der Gegenstand des Unterrichtes, der Lehr- und Lerngegenstand — das Object; 3) die äußeren Verhältnisse, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort u. s. w.; 4) der unterrichtende Lehrer." — Nach diesen vier Gesichtspunkten stellt nun Diesterweg vier Gruppen von

Unterrichtsregeln auf, wobei er sich allerdings des vielseitigen Ineinandergreifens dieser Gesichtspunkte und der einzelnen Regeln vollständig bewußt ist.

I. Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjects. 1) Unterrichte naturgemäß. (Dies ist nach Diesterweg das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht, welchem alle folgenden entsprechen müssen.) 2) Richte dich bei dem Unterrichte nach den natürlichen Entwickelungsstufen des heranwachsenden Menschen. 3) Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort. 4) Lehre nichts, was dem Schüler dann, wann er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist. 5) Unterrichte anschaulich. 6) Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort. (Hier muß bemerkt werden, daß Diesterweg die Regel: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten" keineswegs als eine allgemeingiltige betrachtet.) 7) Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch. 8) Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich, errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlaufe übergeben ist. 9) Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt. 10) Sorge dafür, daß die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben. 11) Durchdringe den Schüler mit den Vorstellungen, Gedanken, Ansichten, Bestrebungen, welche vorzugsweise seine künftige Selbstthätigkeit im Leben bedingen. 12) Berücksichtige die Individualität deiner Schüler.

II. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrstoffes, des Objectes. 1) Vertheile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den Entwickelungsgesetzen des Schülers. 2) Verweile vorzüglich bei den Elementen. 3) Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die ersten Grundvorstellungen zurück und leite jene aus diesen ab. 4) Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleinere Ganze. 5) Deute auf irgend einer Stufe einzelne Theile der folgenden

an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung bestehen darf, Einzelnes aus, um die Wißbegierde des Schülers anzuregen, ohne sie jedoch ganz zu befriedigen. 6) Vertheile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt. 7) Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander. 8) Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt. 9) Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes. 10) Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte überall alle Seiten desselben. 11) Leite nachfolgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickele sie aus der Natur der Sache. 12) Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat.

III. Regeln für den Unterricht in Betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes u. s. w. 1) Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als nebeneinander. 2) Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings. 3) Unterrichte culturgemäß.

IV. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrers. 1) Suche den Unterricht anziehend (interessant) zu machen. 2) Unterrichte mit Kraft. 3) Mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht. Halte überall auf gute Aussprache, scharfe Accente, deutliche Darstellung und denkrichtige Anordnung. 4) Stehe nie still. 5) Habe Freude an der Entwickelung oder Bewegung: 1) für dich, 2) für deine Schüler. —

Diesterweg's Regelsystem ist nächst dem von Comenius offenbar das vollständigste, noch zu vollständig, wie mir scheint. Die Abtheilungen III und IV könnten ganz wegfallen, indem die dort aufgestellten Punkte den auf die Schüler und auf die Lehrstoffe sich beziehenden Regeln einverleibt werden könnten. Denn was zunächst die vierte Gruppe von Diesterweg's didaktischen Principien betrifft, so leuchtet ein, daß der Unterricht auch „anziehend" („interessant") sein wird, wenn er den schon früher aufgestellten Hauptgesetzen entspricht, und Diesterweg hätte es um so mehr hierbei bewenden lassen können, als er ohnehin nicht auf künstliche Reizmittel ausgeht. Was sonst noch vom Lehrer gefordert wird, liegt eben im Interesse der richtigen Leitung der

Kinder und der zweckmäßigen Behandlung der Lehrstoffe; überhaupt werden ja selbstverständlich alle Unterrichtsgesetze für den Lehrer aufgestellt, da eben er ihr Vermittler ist. — In der dritten Gruppe von Diesterweg's Regeln findet sich eine, es ist die dritte, welche eine geradezu fundamentale Bedeutung hat, was auch Diesterweg selbst hervorhebt. Aber eben deshalb gehört sie an einen richtigeren Platz, nicht in die Erörterung der „äußeren Verhältnisse.“ Das „Nach- oder Nebeneinander“ der Lehrgegenstände ferner wird sich im Allgemeinen nach der Fassungskraft der Schüler richten müssen; in so fern es aber von lokalen Verhältnissen abhängt, ist es eben nicht principieller Natur. Und was endlich den „künftigen Stand“ der Schüler betrifft, so kann die Berücksichtigung desselben, wie wir schon oben dargelegt haben, für die Volksschule nicht als eine Grundregel gelten, da die Volksschule keine Fachschule oder Standesschule ist. Auch Diesterweg selbst legt auf diesen Punkt wenig Gewicht. Vielmehr sagt er ausdrücklich: „In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgabe haben besonders die Elementarschulen zu lösen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung von unterrichtlicher und von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche Wichtigkeit dieser Aufgabe aus dem Auge verschwinden. Auch nehmen die irdischen Verhältnisse nach der Schulzeit die meisten Menschen in solchem Grade in Anspruch, daß leicht nachgeholt wird, was etwa an Bildung für den ordinären Brauch im Leben versäumt worden sein sollte.... Wenn eine Schule unmittelbar und ausschließlich nur die künftigen Bedürfnisse berücksichtigen wollte, so würde diese Richtung nicht eine praktische, sondern eine praktikantische genannt werden müssen.“ — Was für die künftige Lebensstellung der Kinder zu geschehen habe, ist erschöpfend durch die allgemeinen Grundsätze des Volksschulunterrichtes gesagt, namentlich durch die: der Unterricht sei culturgemäß und praktisch. —

Auch von den übrigen Unterrichtsgesetzen Diesterweg's (von denen der ersten und zweiten Gruppe) möchten wir noch einige streichen, so z. B. das vierte der ersten Gruppe. Diesterweg hat dasselbe namentlich auf den Religionsunterricht gemünzt, wie er früher allgemein war und noch jetzt an vielen Orten ist. Doch

darüber brauchen wir hier nicht mehr zu reden. Befolgt man nur die Regeln: der Unterricht sei faßlich, anschaulich, wahr, praktisch u. s. w., so ist der in Rede stehenden negativen Regel auch genügt. — In der zweiten Gruppe wiederholt Diesterweg Manches, was er schon in der ersten aufgeführt hat. Auch kann ich der dort unter Nummer 10 gegebenen Regel nicht beistimmen. Denn wenn auch die Schüler nicht vorzeitig mit Schematen, Systemen u. s. w. behelligt werden sollen, so muß doch der Lehrer den Stoff planmäßig, d. h. nach allgemeinen Begriffen anordnen, er muß z. B. die zu behandelnden Pflanzen, Thiere, Mineralien nach bestimmten Gesichtspunkten auswählen, nicht wie sie ihm gerade in die Hand kommen. Auch ist die „allseitige“ Behandlung der Objecte in der Volksschule nicht sogleich zweckmäßig oder auch nur möglich.

Doch, wir schließen unsere kritischen Bemerkungen. Wir wollten nur darauf hinweisen, daß das System der allgemeinen Unterrichtsregeln erstens nicht zu complicirt, sondern möglichst einfach sein solle, zweitens nur wirklich giltige, allgemein giltige Sätze enthalten dürfe; übrigens ist, wo möglich, eine streng logische Ableitung und Anordnung dieser Regeln herzustellen, eine Forderung, welche am wenigsten von Zerrenner erfüllt worden ist. Indem wir nun einen Versuch machen, diesen drei Forderungen zu genügen, erkennen wir ausdrücklich die bahnbrechenden Leistungen der älteren Didaktiker an; besonders schätzenswerth erscheinen die principiellen Bestimmungen von Comenius, Niemeyer und Diesterweg.

### §. 20. Das Princip der Naturgemäßheit.

Wenn wir die allgemeinsten Grundsätze der Unterrichtskunst aufstellen und aus denselben ein System didaktischer Regeln ableiten wollen, so müssen wir von der Thatsache ausgehen, daß es der Lehrer stets mit einem Zweifachen, nämlich mit dem Schüler und mit dem Lehrstoff zu thun hat. Jener ist das Subject, dieser das Object des Unterrichtes. Es lassen sich daher auch Unterrichtsregeln denken, welche von der Rücksicht auf den Schüler, und solche, welche von der Rücksicht auf den Unterrichtsstoff

geboten werden. Jene kann man subjective, diese objective nennen. Die letzteren bestimmen hauptsächlich das Was, die ersteren das Wie des Unterrichts. Hiermit hängt es auch zusammen, daß man ein materiales und ein formales Element, einen materialen und einen formalen Zweck des Unterrichtes unterscheidet. Nur muß sogleich bemerkt werden, daß diese logischen (theoretischen) Unterscheidungen in einer guten Unterrichtspraxis ausgeglichen werden, daß also in einer solchen Subject und Object, Wie und Was, Formales und Materiales zur Einheit verschmelzen. Zur Natur des Schülers tritt die Cultur seines Volkes; die Natur vermählt sich mit der Cultur, die Natur nimmt die Cultur in sich auf. Durch das Zusammenwirken dieser beiden Factoren entsteht als Resultat die Bildung des Schülers. Wie nun diese Factoren zu einander zu stellen seien, das eben ist die Grundfrage der Unterrichtslehre. Ausgehen muß letztere jedenfalls von den zwei Sätzen: der Unterricht sei naturgemäß und: der Unterricht sei culturgemäß. Aus der richtigen Verbindung beider Principien ergibt sich die richtige Methode. Vorerst aber müssen wir diese Principien einzeln betrachten, um ihren Gehalt und ihre Giltigkeit zu erkennen.

Also: der Unterricht sei naturgemäß.

Dies ist die allgemeinste und oberste Richtschnur für das Wie, für das Verfahren des Unterrichtes, für die Behandlung des Schülers durch den Unterricht. Alle didaktischen Grundsätze müssen entweder aus diesem Princip abgeleitet, oder doch wenigstens durch dieses Princip controlirt werden; sie dürfen demselben mindestens nicht widerstreiten. Ist eine Lehrregel, ein Lehrverfahren, ein Lehrstoff mit dieser höchsten subjectiven Norm unvereinbar, so ist diese Regel, dieses Verfahren falsch, dieser Stoff nicht am Platze. Beleuchten wir die Sache näher.

Alles Leben beruht auf gewissen Voraussetzungen (Bedingungen) und erfolgt nach unabänderlichen Gesetzen. Wer auf das Leben einwirken, wer es erhalten, fördern und zu erfreulichen Zielen leiten will, muß erstens von den gegebenen Bedingungen ausgehen, ihre Wirkungskraft erwägen, das Mangelnde nach Möglichkeit ersetzen, das Hindernde oder Störende nach Möglichkeit beseitigen, muß zweitens die herrschenden Naturgesetze er-

kennen und befolgen. Dies ist maßgebend für alle menschliche Kunst, vor Allem für die Lebenskunst. Schon die Weisen des Alterthums erkannten dies und stellten daher die Regel auf: Lebe der Natur gemäß! —

Zur Befolgung dieser Regel gehört aber, wie gesagt, vor Allem Einsicht in die Natur, namentlich Einsicht in die Natur des Menschen, außerdem aber auch das Vermögen, dieser Einsicht gemäß zu handeln. Nun kommt aber den sich selbst überlassenen Menschen diese Einsicht und dieses Vermögen zu spät. Das Kind weiß noch nicht, was seiner Natur zuträglich ist, und es hat noch nicht die Kraft, alles ihr Zuträgliche herbeizuschaffen. Es bedarf daher der Erziehung. Diese soll wissen und herbeischaffen, was der Natur des Kindes gemäß ist; sie soll also Gehilfin und Dienerin der Natur sein und zwar sowol bezüglich des physischen als des geistigen Lebens. Naturgemäß und daher richtig verfährt sie, wenn sie den Bedingungen und Gesetzen der menschlichen Entwickelung entspricht, also diese Entwickelung unterstützt und fördert: wenn sie ausführt, was die Natur andeutet; wenn sie sich aller Willkür und Gewaltthätigkeit enthält, aber auch nichts Heilsames unterläßt; wenn sie nichts übereilt, aber auch nichts versäumt.

Was nun insbesondere den Unterricht betrifft, so wird derselbe naturgemäß, d. h. gemäß der Natur des Menschen, speciell des Schülers sein, wenn er den ursprünglichen Anlagen und dem bereits erreichten Bildungsstand des letzteren entspricht; wenn er also die Kraft des Zöglings nicht überspannt und lähmt, aber auch ausreichend beschäftigt, sie zu einer freudigen und erfolgreichen Bethätigung anregt; wenn er das allseitige Gedeihen, die Gesammtentwickelung und das Gesammtwol des Zöglings fördert; wenn er alle hierzu erforderlichen Bedingungen und Mittel herbeiführt, alle hiergegen obwaltenden Uebel und Hindernisse beseitigt; wenn er dabei stets die allgemein menschlichen Entwickelungsgesetze, Entwickelungsrichtungen und Entwickelungsstufen, aber auch die individuellen Eigenschaften und Verhältnisse des Zöglings beachtet. Hiermit sind denn bereits die in dem Princip der Naturgemäßheit enthaltenen Hauptregeln des Unter-

richtes angedeutet. Bevor wir aber dieselben aufführen, müssen wir das Princip selbst noch schärfer ausprägen.

Daß dasselbe schon im Alterthume bekannt, wenn auch noch nicht genau bestimmt war, beweisen mehrere der in §. 16 angeführten Sentenzen. Zum ersten Male consequent durchgeführt hat es Comenius. Wenn dieser auch das Princip selbst nicht scharf genug erfaßt hat, so war er sich doch ohne Zweifel der Tragweite und Allgemeingiltigkeit desselben vollkommen bewußt, und so ist er der Erste gewesen, welcher die subjective Einheit aller methodischen Regeln erkannt hat. Hierin hat Comenius alle früheren Pädagogen übertroffen, haben ihn von den späteren nur wenige erreicht, namentlich Rousseau, Pestalozzi und Diesterweg, annäherungsweise auch Niemeyer. In einem wichtigen Punkte haben aber die neueren Pädagogen die Theorie des Comenius verbessert: sie geben nämlich eine scharfe und richtige Definition des Princips, indem sie eben die Natur des Menschen, des Kindes, des Schülers als Norm der Lehrthätigkeit bezeichnen. Uebrigens hat erst die neuere Anthropologie die Entwickelungsweise des Kindes, genauer dargelegt und dadurch die Naturgemäßheit der Erziehung überhaupt und des Unterrichtes im Besonderen näher bestimmt.

Psychologie und Physiologie bezeugen einstimmig, daß jeder willkürliche Eingriff in den Organismus der menschlichen Natur schädlich wirkt, daß die erziehliche wie die ärztliche Thätigkeit nur dann heilsame Erfolge hat, wenn sie eine verständige und treue Dienerin der Natur ist. „Die Natur," bemerkt Beneke, „gehorcht dem Menschen nur, wenn der Mensch vorher auf die Natur gehorcht hat." Nicht im Kampfe gegen die Natur, sondern nur im Bunde mit ihr ist die Kunst, auch die Erziehungs- und Unterrichtskunst, mächtig, echt und segensreich. Die Natur folgt keinen anderen Gesetzen, als ihren eigenen; jedes lebende Wesen entwickelt sich von innen nach außen aus den ihm eingeborenen Kräften; d. h. organisch, nicht von außen nach innen, nicht nach einer ihm fremdartigen Form, also nicht mechanisch. Wie die Athmung, die Verdauung, der Blutumlauf u. s. w., so richtet sich auch das Erkennen, Fühlen, Wollen u. s. w. nach bestimmten Factoren und Regeln. So wenig der Leib gedeihen kann ohne Luft, Nahrung

und Bewegung, so wenig kann der Geist zur Blüte kommen ohne Sinneseindrücke und freie Bethätigung seiner Kräfte. Wie jener durch Hunger, durch Gift, durch Fesseln und Mißhandlungen geschädigt, oder ganz zu Grunde gerichtet wird, so dieser durch Hemmung des Erkenntnißdranges, durch Einimpfung von Irrthum und Wahn, durch Unterdrückung des natürlichen Empfindens, des freien Denkens und überzeugungstreuen Handelns. Was der menschlichen Natur zuwider ist, schwächt und lähmt dieselbe, oder reizt sie zum Widerstande, vielleicht zu gewaltsamen Ausbrüchen. Der naturgemäß zu edler Freiheit entwickelte Mensch allein kann wahrhaft glücklich sein und sich das Glück seiner Umgebung zum Ziele setzen; der gewaltsam unterdrückte aber, der in der Entfaltung seiner Kräfte aufgehaltene oder irregeleitete, der zur physischen oder geistigen Sclaverei herabgewürdigte ist ein beklagenswerthes Wesen und, wenn er „die Kette bricht," ein verderbliches Ungeheuer. Freie Bahn der Natur! das ist die oberste Norm alles menschlichen Daseins, aller menschlichen Entwickelung, das heiligste Grundrecht jedes menschlichen Wesens, die erste Bedingung aller menschlichen Wolfahrt im Kleinen und Großen. Dieses Grundgesetz darf durch keine willkürliche Satzung, durch kein Kastenwesen, durch keine Standesunterschiede aufgehoben werden. Denn die Menschennatur ist ihrem Wesen nach in allen Individuen die eine und gleiche; die Gesetze ihrer Entfaltung sind allgemeinherrschend, die Regeln ihrer Bildung allgemeingiltig. „Der Gang der Natur in der Entwickelung unseres Geschlechtes ist unwandelbar. Es kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, es ist nur eine gut, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht. Es ist keine Kunst der Erziehung, es ist keine wahre Bildungskunst zur Menschlichkeit ohne Verehrung der göttlichen Ordnung der Bildungsgesetze, die in der Menschennatur liegen, denkbar und möglich" (Pestalozzi).

Daher eben ist die Kenntniß der Menschennatur der Kern und Stern aller pädagogischen Bildung, die Achtung der Menschennatur das Gewissen aller pädagogischen Wirksamkeit. Aber wolgemerkt: die Anthropologie wirkt nur dann leitend und gestaltend auf das Thun des Erziehers, des Lehrers ein, wenn sie

nicht blos gelernt, nicht blos auf Treu und Glauben angenommen, sondern selbstthätig erworben, erfahren, erlebt, beobachtet und empfunden ist. Als bloßes Wissen ist sie ein todter Schatz; als Leuchte des Verstandes, als praktische Menschenkenntniß, als das stets wache menschliche Gefühl ist sie die Seele aller Erziehungs- und Lehrkunst.

### §. 21. Das Princip der Culturgemäßheit.

Der Ausdruck Cultur ist doppelsinnig. Er bezeichnet bald eine Thätigkeit, bald den Erfolg dieser Thätigkeit. Im ersteren Sinne versteht man unter Cultur die absichtliche und planmäßige Einwirkung des Menschen auf einen mit treibenden Kräften begabten Naturgegenstand, um diese Kräfte so zu steigern und zu regeln, daß sie möglichst reiche und werthvolle Ergebnisse (Producte) hervorbringen. In diesem Sinne ist der Ackerbau, die Gärtnerei, die Pflege der Waldungen, die Veredelung der Blumen, Obstbäume, Pferde u. s. w., namentlich auch die Erziehung des Menschenkindes Cultur. — Man bezeichnet aber, wie gesagt, mit diesem Ausdrucke auch den Erfolg, die Ergebnisse der auf die Veredelung der Natur gerichteten Thätigkeit. Insbesondere nennt man die Summe aller zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Volke zur Ausprägung und Geltung gelangten Einsichten, moralischen Grundsätze, Sitten, Lebens-, Staats-, Arbeitsformen u. s. w. die Cultur dieses Volkes. In diesem letzteren Sinne nehmen wir hier das Wort Cultur. Diese ist uns also der Inbegriff aller Ergebnisse, zu welchen die menschliche Entwickelung in einem gewissen Zeitalter und bei einer gewissen Nation fortgeschritten ist, d. i. die Gesammtheit der zu deutlicher Ausbildung und gewohnheitsmäßiger Uebung gelangten Formen des menschlichen Lebens in allen Seiten und Richtungen, also in der Ernährungsweise, Kleidung, Wohnung, Arbeit, Technik, Erholung und Belustigung, Gesundheits- und Rechtspflege, Ethik, Politik und gesellschaftlichen Gliederung, Wissenschaft, Kunst und Religion. Wenn nun auch in allen diesen Punkten, also in der gesammten Cultur, zu einer bestimmten Zeit und bei einem bestimmten Volke gewisse feste Gestalten (Typen) herrschen, so unterliegen dieselben

doch im Verlaufe der Geschichte mannigfaltigen Modificationen, und die Cultur ist also eine veränderliche (variable) Größe.

Daß nun die Cultur mit der Schule, insbesondere mit der Volksschule in enger Wechselwirkung stehe, ist aus unseren obigen Erörterungen (Abschnitt I) deutlich geworden. Die Schule, insbesondere die Volksschule, ist ein Kind, ein Product, eine Schöpfung der Cultur; sie ist aber auch wiederum eine Pflegerin, Erhalterin, Verbreiterin der Cultur. Eben deshalb soll die Schule im Ganzen und soll namentlich ihr Unterricht der Cultur gemäß sein, d. h. sie soll ihre Bildungssubstanz aus dem Schatze der Cultur, ihre Bildungsideale aus den mustergiltigen Resultaten der Culturentwickelung entlehnen. Der Lehrer hat die Kenntnisse, Fertigkeiten, Sittenlehren u. s. w, welche den Kindern angeeignet werden sollen, nicht erst zu erzeugen; er findet sie vor, muß sie aber durchdrungen und in sich aufgenommen haben, um sie lebendig an die Jugend übermitteln zu können. Er soll ein Culturträger sein, die Bildung seiner Zeit in seiner Person den Kindern vergegenwärtigen und als Strebziel vorhalten. Daß hierbei in erster Linie die Nationalcultur, die Bildung desjenigen Volkes, zu dem der Lehrer und seine Schüler gehören, in Betracht komme, ist schon oben (§. 11) ausgeführt worden. Und daß insbesondere die Verhältnisse des nächsten Umkreises, der Schulgemeinde, des Schulbezirkes zu beachten seien, liegt auf der Hand; denn die Sitten, Meinungen, Berufsarten, socialen Zustände, Bauwerke, Denkmäler u. s. w. des Wohnortes bestimmen ja einerseits den Gedankenkreis der Kinder, welcher dem Unterrichte die erste Basis gibt, bedürfen anderseits einer Beleuchtung durch das klärende Wort des Lehrers. Vom engen Kreis der Heimat aus soll das Kind allmälig weitere Culturkreise verstehen und würdigen lernen, und umgekehrt soll dann wieder vom Allgemeinen aus das Besondere, vom Großen aus das Kleine Licht erhalten. Nicht das Haftenbleiben am Localen, sondern der Anschluß an das Ganze, an den Bildungsstand und die Bestrebungen des Volkes und der Zeit, daher das Schöpfen aus dem gemeinsamen Culturschatze ist Aufgabe der Volksschule.

Diese Aufgabe mit Rücksicht auf den jeweiligen Culturstand in den Grundzügen zu bestimmen, wird jetzt mit Recht als Sache

des Staates betrachtet. Dieser kann am besten wissen, welches Bildungsmaß der Jugend nöthig sei. Er bestimmt daher die Lehrfächer, die Grundlinien des Lehrplanes und die Unterrichtszeit der Volksschule. Was in diesen Beziehungen gegenwärtig als Norm gilt, kann hier als bekannt vorausgesetzt werden; vgl. auch meinen „Grundriß" §. 42. — Daß sich die Anforderungen an die Volksschule im Verlaufe der Zeit ändern müssen, liegt in dem variabeln Charakter der Cultur begründet. Wie sich die bürgerlichen Verhältnisse umgestalten, wie die Wissenschaften von Irrthümern gereinigt und durch neue Wahrheiten bereichert werden, wie verschiedene Strömungen im Völkerleben einander ablösen, der sogenannte Zeitgeist wechselt u. s. w.: so ändert sich auch das Maß und die Qualität der der Volksschule zufallenden Bildungselemente. So stand z. B. im Mittelalter und dann wieder vom 16. Jahrhunderte an die Religion im Vordergrunde des geistigen Lebens, machte sich dagegen später die Naturwissenschaft und die auf ihr beruhende gewerbliche und technische Richtung mehr und mehr geltend, hielt man ferner in früherer Zeit für den Bauern- und niederen Bürgerstand kaum das Schreiben und Rechnen, geschweige denn Geographie, Geometrie, Physik u. s. w. für nöthig, wird dagegen jetzt das Elementarische aus allen Wissensgebieten in jeder guten Volksschule gelehrt, machten sich vormals die Standesunterschiede auch im Zuschnitt des Unterrichtssystems sehr bemerklich, dringt man dagegen jetzt immer entschiedener auf eine allgemein gleiche Elementarbildung, stützte man ehemals den Unterricht vorzugsweise auf Autorität, während man jetzt das Hauptgewicht auf die eigene Ueberzeugung des Schülers legt u. s. w. Im Ganzen haben sich die Anforderungen an die Volksschule in der neueren Zeit sehr gesteigert und ist im Zusammenhange hiermit auch die Schul*zeit* bedeutend vermehrt worden, Beides eben in Folge der fortgeschrittenen Cultur. Jede Generation hat die Aufgabe, sich auf die Schultern der vorausgegangenen zu stellen; die Jugend soll auf die bereits erreichte Culturstufe emporgeführt und befähigt werden, an weiteren Fortschritten mitwirken oder doch theilnehmen zu können.

Wie nun sollen wir das Princip der Culturgemäßheit zu dem der Naturgemäßheit stellen? — Offenbar hat jedes seine Berech-

tigung. Die Natur für sich allein kennt weder die Ideale, die Ziele ihrer Entwickelung, noch hat sie den Bildungsstoff in sich selbst; Beides muß sie von der Cultur empfangen. Die letztere darf aber der ersteren nicht schaden, soll ihr nur dienen. Vom pädagogischen Standpunkte aus muß die Regel aufgestellt werden: der Schüler ist nicht um der Cultursubstanz, um des Unterrichtsstoffes willen da, sondern die Cultursubstanz, der Unterrichtsstoff ist um des Schülers willen da. Das Culturprincip ist wesentlich materialer, das Naturprincip wesentlich formaler Art; jenes weist uns hin auf den Schatz, aus welchem wir zu wählen haben, dieses sagt uns, was und wie viel wir auswählen, und wie wir das Ausgewählte zubereiten und verwenden sollen. Die Natur für sich allein ist roh; ihr ausschließliches Walten ist mit dem socialen Charakter des Menschen, mit dem gesellschaftlichen, civilisirten Leben unverträglich; und wenn wir die Errungenschaften der Cultur ablehnen wollten, so müßten wir in den Urzustand des Menschengeschlechtes zurückkehren. Aber auch die Cultur für sich allein, die Cultur um ihrer selbst willen, die von der Natur losgelöste, von der Natur nicht controlirte und geregelte Cultur kann der menschlichen Glückseligkeit keinen Halt bieten, da sie leicht zur Aftercultur wird und dann zur Verbildung führt, oder doch die freie Entwickelung der menschlichen Kräfte lähmt. Eine starr gewordene, mit peinlicher Strenge bewachte und jeder neuen Generation gewaltsam aufgedrängte Cultur führt, wie uns die Pädagogik der orientalischen Völker zeigt, zum bloßen Vor- und Nachmachen, zum Abrichten innerhalb bestimmter Formen und also zum Stillstand. Wir dürfen demnach weder das Cultur-, noch das Naturprincip einseitig betonen, sonst kommen wir entweder auf die Erziehungsweise der Chinesen, oder auf die Rosseau's. Genau besehen sind ja ohnehin Natur und Cultur an sich nicht Gegensätze; erst wenn sie durch eine falsche Lebenspraxis oder durch eine mißverständliche Theorie von einander losgerissen werden, kommen sie mit einander in Collision. Vernünftiger Weise stellt sich die menschliche Natur zur menschlichen Cultur wie der Wildling zum Pfropfreis. Veredeln wie also das Bäumchen, aber richten wir es dabei nicht zu Grunde. Die Cultur darf nicht naturwidrig sein. Bringen wir weder eine falsche Cultur,

noch ein Uebermaß von Cultur an das Kind. „Gegen die entartete Cultur," bemerkt Diesterweg, „muß man bei der Natur Hilfe suchen." Und in der That liegt hierin die Bedeutung aller pädagogischen Reformbestrebungen, wie sie uns bei Baco, Comenius, Rousseau, den Philanthropisten, Pestalozzi, Fichte u. s. w. entgegentreten. Nur ist man hierbei bisweilen zu weit gegangen, indem man eben die Cultur an und für sich als eine Feindin der Natur betrachtete. Zwischen beiden aber findet eben so wenig ein innerer Gegensatz statt, wie etwa zwischen Erfahrung und Wissenschaft, die man ebenfalls bisweilen als zwei ganz verschiedene Dinge betrachtet. Die Wahrheit ist die: die Wissenschaft ist aus der Erfahrung entstanden, und die Cultur ist aus der Natur entstanden; je weiter sich die Wissenschaft von der Erfahrung und die Cultur von der Natur entfernt, desto mehr verirrt sich die Wissenschaft, verdirbt die Cultur. Betrachten wir noch ein schönes Wort Beneke's: „Die Cultur ist ja doch keine Erfindung des bösen Willens oder des Eigensinnes, die man nach Willkür wieder abschaffen könnte, sondern sie ist mit Nothwendigkeit durch die tiefsten Grundlagen der menschlichen Natur bedingt. Die menschliche Natur, im Unterschiede von derjenigen der Thiere, enthält wesentlich nicht nur Culturfähigkeit, sondern auch Culturtriebe, welche mit unwiderstehlicher Macht zur Cultur hindrängen, und wenn es möglich wäre, sich ihrer zu entäußern, dieselbe immer wieder von Neuem erzeugen würden. Verneinen der Cultur also ist Verneinen der menschlichen Natur ihrem innersten Wesen nach."

Sehen wir nun zu, welche methodischen Regeln aus dem einen oder anderen unserer beiden Principien oder aus deren Zusammenwirken folgen.

### §. 22. Wahrheit und Anwendbarkeit des Unterrichtes.

Das Princip der Culturgemäßheit entscheidet darüber, was in der Volksschule gelehrt und gelernt werden soll; es bestimmt die Qualität des Lehrstoffes. Und zwar soll in der modernen Volksschule nur das gelehrt und gelernt werden, was dem gegenwärtigen Bildungsstand unserer Nation entspricht, was als wahr und richtig gilt; nur das Musterhafte, das Beste ist für die Kin-

der gut genug. Man pflegt diese Forderung kurz so auszudrücken: der Unterricht sei wahr (1). — Ferner sollen aus dem Bereiche dessen, was dieser ersten Forderung entspricht, die Kinder in der Volksschule nur das lernen, was ihnen einst im Leben nöthig oder doch nützlich sein wird. Man drückt dies gewöhnlich kurz so aus: der Unterricht sei praktisch, anwendbar, oder: die Schule bilde für das Leben (2).

Das Princip der Naturgemäßheit entscheidet darüber, wie viel und wie in der Volksschule gelehrt und gelernt werden soll; es bestimmt das Quantum, die Anordnung und die Art der Behandlung des Lehrstoffes im Verhältniß zum Schüler. Dieser ist ein lebendiges, organisches, aus eigenen Triebkräften sich entwickelndes Wesen; er gleicht nicht einem Stein oder Holzblock, welcher nur von außen bewegt oder geformt wird. Daher darf der Unterricht nicht eine äußere, mechanische An- und Aufbildung, sondern er muß eine Erregung und organische Entwickelung der Kräfte des Schülers sein. Man sagt kurz: Der Unterricht stütze sich auf die Selbstthätigkeit des Schülers (3). Nun aber erfolgt die Entwickelung des Menschenkindes, wie eines jeden organischen Wesens überhaupt, in einer gewissen Stetigkeit und Regelmäßigkeit, und die Kräfte des Kindes wachsen allmälig, sind aber jederzeit auf ein bestimmtes Maß beschränkt. Daher fordert man: der Unterricht sei dem natürlichen Entwickelungsgange, der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit des Schülers angemessen (4). Folgerungen aus diesen beiden Hauptregeln (3 und 4) sind die besonderen Forderungen: der Unterricht sei anschaulich, beobachte einen zusammenhängenden, lückenlosen Gang, führe vom Leichten zum Schweren, halte aber stets Maß und berücksichtige die Individualitäten der Schüler.

Hält man endlich beide Principien, das der Culturgemäßheit und der Naturgemäßheit, zusammen, so ergeben sich noch die Regeln: der Unterricht bilde allseitig (5), und: der Unterricht bilde auf die Dauer (6). Das heißt: es soll nicht blos ein Theil der Kräfte des Schülers, sondern es sollen alle Kräfte des Schülers entwickelt werden, und es sollen nicht blos diese oder jene Culturelemente, sondern die echten und nützlichen Culturelemente aller Art an den Schüler gebracht werden; ferner:

nicht blos für eine bestimmte Zeit, etwa für die Schulzeit, sondern für die Lebenszeit sollen die Kräfte des Schülers entwickelt, die Culturelemente dem Schüler eigen gemacht werden. Im Ganzen der Jugendbildung aber, und zwar sowol in subjectiver als in objectiver Hinsicht, soll Einheit und Harmonie herrschen (7). Und was speciell die Lehrform betrifft, so soll sie zugleich der Natur des Schülers und der Natur des Lehrfaches entsprechen (8).

Hiernach haben wir für die Methodik der Volksschule folgende acht Hauptregeln: 1) Der Unterricht sei wahr. 2) Der Unterricht sei anwendbar. 3) Der Unterricht pflege die Selbstthätigkeit des Schülers. 4) Der Unterricht sei dem natürlichen Entwickelungsgange, der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit des Schülers angemessen. 5) Der Unterricht bilde allseitig. 6) Der Unterricht erstrebe dauerhafte Ergebnisse. 7) Der Unterricht führe zu einer einheitlichen und harmonischen Bildung. 8) Die Unterrichtsform richte sich nach der Natur des Lehrfaches und der Natur des Schülers. — Machen wir uns nun diese Regeln deutlicher.

1) Der Unterricht sei wahr.

Diese Regel fordert vor Allem Correctheit des Lehrstoffes in allen Fächern. Der Lehrer halte also auf eine richtige, hochdeutsche Aussprache im Lesen und Reden der Kinder, er dulde keine Sprachfehler in ihren Antworten und Arbeiten, corrigire gewissenhaft und gebe den Kindern ein gutes Muster, stelle ihnen auch keine schriftlichen Aufgaben, die sie ihrem Bildungsstande nach nur mit vielen Fehlern lösen können. Die Regeln der Grammatik und Orthographie prüfe er sorgfältig, bevor er sie als Richtschnur aufstellt. Nicht alle Sprachbücher sind Muster der Richtigkeit. Auch mit den Regeln des Rechnens und den Lehrsätzen der Geometrie muß man es möglichst genau nehmen. Die Thatsachen der Realfächer ferner: der Naturgeschichte, Physik, Geographie, Weltgeschichte, müssen mit aller Treue festgestellt werden; Falsches sollen die Kinder nirgends lernen. Und doch kommen im Unterrichte selbst über naheliegende Dinge, z. B. über Objecte der Heimats- und Naturkunde, gar häufig Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten vor, welche darauf hinweisen, daß der Lehrer in den Elementen nicht sicher ist. Auch veralteter Kram wird noch häufig aufgewärmt, oder es werden neue Hypothesen

schon als ausgemachte Wahrheiten vorgetragen, Beides namentlich in der Naturkunde. Kein Mensch weiß Alles, und man kann vom Lehrer nicht mehr verlangen, als was die Wissenschaft festgestellt hat; aber er soll sich an die sicheren Ergebnisse derselben halten und das Gewisse vom Ungewissen unterscheiden, nicht Beides auf gleiche Linie stellen und durch einander mengen. Dies gilt namentlich auch vom Welthistorischen, wo man oft zu sehr das blos Sagenhafte mit dem wirklich Geschichtlichen vermischt. Wenn auch die Kinder nicht blos die „nackte Wahrheit" erhalten sollen, wie Rousseau verlangte, so sollen sie dieselbe doch von der Dichtung und Vermuthung unterscheiden lernen. Unstatthaft ist es auch, aus nationalen oder confessionellen Beweggründen, oder der regirenden Dynastie und der hohen Obrigkeit zu Liebe Thatsachen zu fälschen, das Eigene und Heimische um jeden Preis weiß und das Fremde schwarz zu färben, der Jugend Vorurtheile und Ungerechtigkeit, statt Wahrheitsliebe und Gerechtigkeit einzupflanzen. Nicht selten wird auch der Religionsunterricht dazu benutzt, um den Kindern die wunderlichsten, allen Natur- und Vernunftgesetzen widerstreitenden Dinge als unumstößliche Thatsachen und Heilswahrheiten vorzutragen, oder Schandthaten als Tugenden, Schurken als heilige Männer nach dem Herzen Gottes darzustellen. Das ist entschieden nicht zuläßig. Die Schule kann von solchen Dingen schweigen, sich jeder Kritik über sie enthalten; aber sie müßte ihre Aufgabe verleugnen, wenn sie die Fortpflanzung unsinniger oder doch unbegreiflicher Satzungen und falscher Sittenlehren auf sich nehmen wollte. Die Volksschule kann und soll nicht Alles lehren, was wahr ist; aber Alles, was sie wirklich lehrt, soll wahr sein. — Neben der objectiven Wahrheit des Unterrichtes ist aber auch die subjective zu beachten. Es kann etwas an sich wahr und doch für das Kind nicht wahr sein. So wenn dasselbe etwas lernen soll, was es noch nicht zu fassen versteht und daher bloße Worte ohne Sachkenntniß aufnimmt und nachsagt, wie es bisweilen in der Literaturgeschichte geschieht, indem man über Dichterwerke räsonnirt, welche den Kindern gar nicht bekannt sind. Ueberhaupt ist doch alles Reden ohne Verständniß, alles Phrasenthum Unwahrheit. Auch die Stilübungen werden zu einer Schule solcher Unwahrheit, wenn sie über den

Anschauungs- und Empfindungskreis der Kinder hinausgehen und sich in hochtrabenden oder empfindsamen Redensarten bewegen, als da sind „herrlich", „reizend", „bezaubernd" u. s. w. Man begnüge sich doch mit dem, was die Natur gutwillig hergibt, und man schone das Wahrheitsgefühl, die Wahrhaftigkeit der Schüler. Hierher gehört auch die Erinnerung, daß sich der Lehrer aller Zurichtung der Kinder zur Parade, zum Glänzen bei Inspectionen und Prüfungen zu enthalten hat; denn ein solches Vorgehen ist geradezu unmoralisch, ist Corruption. — Bezüglich der technischen Lehrfächer, des Schreibens, Zeichnens, Singens, Turnens u. s. w. bedeutet die Forderung der Wahrheit des Unterrichtes, daß letzterer den Regeln und Mustern des betreffenden Faches gemäß sein soll. — Man stellt bisweilen die Forderung auf, daß die Wissenschaften in dem Gange ihrer historischen Entwickelung gelehrt werden sollen. Für die Volksschule wenigstens kann dies nicht empfohlen werden. Dieser Weg wäre lang und irreleitend. Unsere Kinder sollen in die heutigen geographischen, naturwissenschaftlichen, historischen Anschauungen eingeführt werden, nicht in die des Alterthums, oder Mittelalters, oder des vorigen Jahrhunderts. Wir haben sie auf die Höhe der Zeit, auf die gegenwärtige Culturstufe zu führen.

Was wird nun nöthig sein, wenn das Princip der Wahrheit des Unterrichtes zur Durchführung kommen soll? — Der Lehrer muß eine tüchtige Bildung besitzen, muß seinen Stoff beherrschen, muß auf der Culturhöhe seiner Zeit stehen, mit der Zeit fortschreiten, sich also stetig fortbilden, alles Neue mit prüfendem Blicke aufnehmen, sich auf seinen Unterricht gehörig vorbereiten, bei demselben stets über sich selbst wachen, daß er keine Fehler mache, und über die Kinder, daß sie nichts Falsches annehmen und sich keine Fehler angewöhnen; überdies aber muß der Lehrer von unbedingter Wahrheitsliebe beseelt sein, und wenn ihm ja einmal vor den Kindern ein Irrthum unterläuft, muß er ihn offen bekennen und berichtigen. — Aber es darf auch keine Gewalt, heiße sie eine staatliche oder kirchliche, die Wahrheit unterdrücken oder fälschen. Für die Forschung gilt nur die Wahrheit allein; für den Jugendunterricht sie und außerdem das pädagogische Ermessen darüber, was für die Jugend passend und heilsam sei.

In diesem Sinne schließen wir mit dem Satze: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“

2) Der Unterricht sei anwendbar, praktisch; er bilde für's Leben.

Ueber diese Regel können wir uns hier kurz fassen, da ihr Sinn und ihre Berechtigung aus früheren Erörterungen einleuchtet. Ist ja die Volksschule ihrem ganzen Wesen nach ein Culturinstitut, welches die Aufgabe hat, die Jugend für das bürgerliche Leben vorzubereiten; vgl. hierüber auch meinen „Grundriß“ §. 41 — Man hat die praktische Seite des Jugendunterrichtes bisweilen zu wenig, bisweilen zu sehr hervorgehoben. Das erstere gilt besonders von Pestalozzi und seinen nächsten Schülern, welche vor Allem den bis zu ihrer Zeit gebräuchlichen Mechanismus aus dem Unterrichte verdrängen wollten; in diesem Bestreben legten sie den Hauptnachdruck auf Kraftbildung, auf die Gymnastik der Geister, wobei sie wenig darnach fragten, ob die Kinder von dem in der Schule Erlernten auch eine Anwendung auf die Verhältnisse des bürgerlichen Lebens machen könnten. Dies zeigt sich namentlich in der Pestalozzi'schen Behandlung des Rechnens und der Formenlehre (Geometrie), welche Fächer ohne genügende praktische Anwendung, eben überwiegend als Geistesgymnastik betrieben wurden.

Dagegen haben Locke und zum Theil auch die Philanthropisten das praktisch Nützliche im Unterrichte allzusehr betont. Und auch in der neuesten Zeit wird dieses Element mit Bezug auf die Volksschule oft so einseitig hervorgehoben, als habe dieselbe lediglich für den materiellen Vortheil der Bevölkerung zu arbeiten, nur das unmittelbar Brauchbare und wo möglich alles Brauchbare der Jugend zu überliefern, namentlich auch recht genau in das Landwirtschaftliche, Gewerbliche und Technische einzuführen und dabei wo möglich „den künftigen Beruf“ der Schüler zu berücksichtigen. Wenn diese Richtung die Herrschaft gewinnen sollte, so würde die Volksschule ihrer Würde entkleidet werden, ihre hohe Aufgabe nicht mehr erfüllen und der Jugend einen gemeinen, selbstsüchtigen Sinn einpflanzen. Allerdings soll in der Volksschule keine bloße Theorie gelehrt werden; nur die gemeinnützigen Fächer, beziehentlich die praktischen Partieen der

Unterrichtsfächer, gehören in die Volksschule. Allein es ist weder nöthig noch heilsam, die Kinder immer auf ihren Vortheil hinzuweisen und von der Berechnung desselben ihren Lerneifer abhängig zu machen. Auch ist mit der praktischen Richtung der Volksschule die Uebung und Kräftigung der Geister recht wol vereinbar. Der Lehrstoff kann anwendbar, an sich werthvoll sein, zugleich aber auch als Mittel zur Stärkung der Beobachtungsgabe, der Denkkraft, des Gedächtnisses, des Sprachvermögens, zur Veredelung des Gemüthes und Willens dienen. „Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichtes, welche dem Schüler nichts gibt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüthes, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat" (Diesterweg).

§. 23. Beachtung der Selbstthätigkeit, des Entwickelungsganges und der Kraft des Schülers.

3) Der Unterricht pflege die Selbstthätigkeit des Schülers.

Sie ist dem Kinde als einem lebendigen Wesen eingeboren, ist ein Grundzug seiner Natur, der Hauptfactor seiner Entwickelung. Sie wird allmälig immer vielseitiger, aber auch bewußter, planvoller; die ursprünglich dunkeln Triebe werden nach und nach unter die Leitung klarer Einsichten und sittlicher Normen gebracht, aus welchen heraus das Kind sein Thun und Lassen bestimmt. Nur hierdurch erhebt sich der Mensch über die übrigen lebenden Naturwesen, wird er, was er seiner Anlage nach werden kann und soll, ein selbstständiges, vernünftiges, freies Wesen, eine Person. Dies darf der Erzieher, der Lehrer nie vergessen. Als ein bloßes Object, welches beliebig so oder anders geformt werden dürfte, welches nur einfach an- und aufnehmen müßte, was man ihm darzubieten für gut findet, darf der Schüler nicht behandelt werden. Er ist vielmehr das Subject des Unterrichts, der von innen heraus, also selbstthätig, obwol an bestimmten Bildungsstoffen, sich entwickelnde Mensch. Nur durch eigenes Sehen, Hören, Beobachten, Untersuchen, Denken, Wollen und Thun kann

er eine Bildung erlangen, wie sie des Menschen würdig ist, eine Bildung, die, wie Fichte sagt, nicht „ein bloßes Besitzthum, sondern ein persönlicher Bestandtheil" des Menschen ist. Daher muß der Unterricht die in jenen Formen sich äußernde Selbstthätigkeit des Zöglings achten, erregen, pflegen und leiten. Unterrichten ist mehr als bloßes Lehren. Gelehrt werden die Objecte des Unterrichtes, die Kenntnisse und Fertigkeiten; unterrichtet wird das Subject des Unterrichtes, der Schüler. Unterricht ist Richtung, Hinlenkung der Kräfte des Schülers in eine bestimmte Form und auf ein bestimmtes Ziel der Bethätigung. Freilich leitet uns hierbei die Rücksicht auf die bereits errungene menschliche Cultur. Aber wie dieselbe aus der Natur, aus den Bildungstrieben des Menschen entsprungen ist, so können wir auch von ihren Früchten dem Schüler nichts wahrhaft eigen machen, wozu er nicht einen Keim, eine Anlage, ein Streben in sich trägt. „Der Geist eines Menschen, der in die Welt eintritt, wird sehr treffend mit Samen oder einem Kerne verglichen. Obgleich darin die Gestalt der Pflanze oder des Baumes in Wirklichkeit noch nicht besteht, so liegt in ihm doch schon die Pflanze oder der Baum, wie dies sichtbar wird, wenn der in die Erde gelegte Same unter sich Würzelchen, über sich Zweiglein ausbreitet, die sich in der Folge durch die natürliche Kraft in Aeste und Zweige verwandeln, mit Blättern bedecken und mit Blüten und Früchten schmücken. Es kann also nichts in den Menschen von außen hineingetragen werden, sondern was er in sich selbst zusammengefaltet besitzt, das allein muß entwickelt und entfaltet werden .... Es soll nicht eine blendende, sondern eine wahre Bildung, nicht eine oberflächliche, sondern eine gediegene gegeben werden, d. h. das vernunftbegabte Geschöpf, der Mensch, soll gewöhnt werden, sich nicht durch eine fremde, sondern durch die eigene Vernunft leiten zu lassen, über die Dinge nicht blos die fremden Meinungen in den Büchern zu lesen und verstehen zu lernen, oder gedächtnißmäßig aufzufassen und wiederzugeben, sondern selbst zu den Wurzeln der Dinge durchzudringen" (Comenius.)

Der Unterricht hat sich demnach vor Allem auf die dem Kinde bereits eigenen Anschauungen und Erfahrungen zu stützen, diese Anschauungen durch Anwendung zweckmäßiger Lehrmittel zu

vermehren und die Kinder anzuregen; ihre Erfahrungen durch Betrachtung und Beobachtung der Natur und des Menschenlebens zu erweitern. Denn ohne directe Anschauung, ohne eigene Erfahrung gibt es schlechterdings keine wirkliche Bildung. Aber auch an die innere Erfahrung, an das sittliche Gefühl und Urtheil der Kinder muß sich der Lehrer wenden, um es zu beleben, zu regeln, zu befestigen; hierzu bieten nicht nur die disciplinarischen Vorkommnisse, sondern auch mancherlei Unterrichtsstoffe, namentlich Lesestücke, Sittensprüche, Erzählungen aus der Weltgeschichte vielfache Gelegenheit. Bei alle dem muß ferner das Sprachvermögen, der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck der Schüler fortwährend geübt werden. Denn mit Recht sagt Diesterweg: „Der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß; er lernt nur ordentlich das, worüber er angehalten wird sich auszusprechen.“ Man dringe also auf laute, muntere, bestimmte und vollständige Antworten, auf zusammenhängende Repetitionen, auf sorgfältige Ausführung der Aufsätze, wie der sonstigen Uebungsarbeiten. Ueberhaupt ist auch das Thun, das äußere Handeln der Kinder, ihr Thätigkeitstrieb möglichst zu pflegen. Bei den technischen Fächern versteht sich dies von selbst. Aber auch in den übrigen kann und soll es geschehen: man denke an das Kartenzeichnen, an die Darstellung geometrischer Gebilde durch Zeichnen, Falten, Papparbeiten u. s. w., an das Sammeln von Naturkörpern, an die Pflege von Pflanzen, die Beobachtung des Sonnenlaufes, des Thermometers u. s. w. Kurz: überall kann und muß der Schüler angeleitet werden, an seiner Ausbildung selbstthätig mitzuarbeiten, sich mit ganzer Kraft an die Sache hinzugeben; wo es nur immer möglich ist, soll er zu eigener Ueberzeugung geführt werden, statt sich aufs Hörensagen zu verlassen; die Schule hat nicht das Glaubensvermögen, sondern das Erkenntnißvermögen zu entwickeln; überall ist neben dem Wissen auch das Können anzustreben, neben der Lehre die Uebung zu betreiben. An Gelegenheit zu Andeutungen über das, was dem Schüler noch zu lernen übrig bleibt, an Mitteln, seine Wißbegierde und sein Streben anzuspornen, kann es einem gewandten Lehrer in keinem Fache und auf keiner Unterrichtsstufe fehlen. Der Lehrer spreche und thue nur nicht selbst zu viel,

sonst sprechen und thun die Schüler zu wenig. Er gebe sich aber mit allem Eifer seinem Berufe hin, so wird er auch die Kinder beleben und aneifern. Auch hier muß daran erinnert werden, wie wichtig eine stete Selbstfortbildung des Lehrers ist, weil sie ihn frisch, lebendig und belebend erhält. Ein Lehrer, dessen Bildung erstarrt ist, wirkt nicht mehr anregend. Freie Entwickelung, unablässiges Streben sei der Wahlspruch des Lehrers, für ihn selbst wie für seine Schüler.

4) Der Unterricht sei dem natürlichen Entwickelungsgange, der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit des Schülers angemessen.

Der Mensch entwickelt sich zwar von seiner Geburt an allseitig, in allen Systemen seines Wesens, nach allen Richtungen seiner Kräfte hin. Aber doch findet hierbei in so fern eine gewisse Stufenfolge statt, als das Eine früher, das Andere später zur Ausgestaltung kommt. Zuerst steht das vegetative Leben, Athmung und Ernährung, im Vordergrunde. Allmälig macht sich die Sinnesthätigkeit stärker geltend und nimmt bald eine sehr wichtige Stelle ein. Gleichzeitig kommt die willkürliche Bewegung, namentlich der Gebrauch der Hände und Füße, sowie das Sprachvermögen zur Entwickelung. Vom dritten Lebensjahre an treten Gedächtniß und Phantasie auf und erlangen in den nächsten Jahren einen sehr bedeutenden Spielraum. Das Denken macht seine ersten Anfänge mit allerlei Zusammenstellungen und Vergleichungen, die Begriffe von Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel treten in ihren Keimen auf, und das Kind fragt uns sehr oft nach dem „Warum?" — Doch bleibt das Denken längere Zeit überwiegend concret und sinnlich; hohe Abstractionen, rein innerliche Ueberlegungen und starke Anstrengungen des Geistes sind noch nicht Sache des Kindes. Auch sein Gehirn erlangt erst gegen das sechste oder siebente Lebensjahr den Grad der Festigkeit und Ausgestaltung, welcher es zu ernsterer Arbeit befähigt; doch ist auch jetzt ein massenhafter und abstracter Unterricht noch nicht am Platze.

So tritt das Kind in die Schule. Eine lange und vielseitige Erfahrung hat zu einer fast allgemeinen Einigung über den Anfangspunkt der Schulzeit geführt. Die planmäßige Jugendbildung soll weder verfrüht noch verspätet werden. Wir dürfen

der Natur keine Gewalt anthun, vom Kinde nicht Leistungen verlangen, zu denen es noch nicht die erforderliche Reife besitzt. Aber auch zu langes Zögern ist nicht gut. Wüchse freilich das Kind isolirt von der civilisirten Gesellschaft, abgeschlossen von allen Cultureinflüssen, im reinen Naturzustande auf, so würde es mit sechs Jahren noch nicht reif für unseren Volksschulunterricht sein, würde es namentlich für das Lesen und Schreiben auch mit 10 Jahren noch keinen Sinn und keine Neigung haben. Da müßten wir uns also auf den Standpunkt Rousseau's stellen, welcher einseitig auf Naturgemäßheit dringt und daher alle Bildung verspätet. Allein so liegen in der That die Dinge nicht. Unsere Kinder sind allerdings Naturwesen, aber sie wachsen inmitten einer vielseitig ausgestalteten Cultur auf, erhalten von derselben fortwährend Einflüsse und Anregungen, die sie in sich aufnehmen und verarbeiten, und so verschmilzt in ihnen von Anfang an Natur und Cultur zu einem Ganzen. Wenn die Kinder in die Schule eintreten, sind sie nicht mehr reine, sondern bereits in irgend einer Weise cultivirte Naturwesen; und das, was ihnen in der Elementarclasse geboten wird, ist für sie nicht mehr zu hoch, wenn es nur methodisch behandelt wird. Vor einigen Jahrzehnten polemisirte man mit guten Gründen gegen den Gebrauch, das Lesen und Schreiben schon in den Elementarclassen zu lehren; die damals herrschende Methode war freilich eine naturwidrige. Jetzt aber, nachdem die Methode durchaus verbessert worden ist, lernen sechsjährige Kinder das Lesen und Schreiben mit Vergnügen und ohne erhebliche Anstrengung; ja sie kommen geradezu mit dem Wunsche in die Schule, es zu lernen. Hier kann man also nicht mehr von einem naturwidrigen und schädlichen Zwange reden. Augen, Ohren, Gedächtniß, Sprachvermögen und Hände sind so weit entwickelt, als es zur Erlernung des Lesens und Schreibens nöthig ist. Und ähnlich verhält es sich mit den anderen Schulfächern. Das Kind bringt allerlei Anschauungen mit zur Schule, und der Stand seiner Kräfte gestattet einen planmäßigen Anschauungsunterricht, Rechenunterricht u. s. w., auch eine moralische Unterweisung und Gewöhnung. Und es ist jedenfalls gut, wenn der Unterricht eintritt, bevor Irrthümer und üble Gewohnheiten festen Fuß gefaßt haben, wie man ja auch auf

den Acker nicht dann erst Weizen säet, wenn er bereits mit Unkraut bedeckt ist.

Die Hauptsache ist immer, daß der Lehrer nicht von seinem Standpunkte aus, sondern vom Standpunkte der Schüler aus den Unterricht bestimme, daß er also nicht den Endpunkt der Bildung zum Anfangspunkte mache. Von der Anschauung zum Begriff, vom Concreten zum Abstracten, von Thatsachen zum Gesetze, von Beispielen zur Regel, nicht umgekehrt geht der natürliche Entwickelungsproceß. Also ist die Induction, nicht die Deduction die elementarische Lehrweise. Anschauliches Verständniß, Einprägung, Uebung, Darstellung, Ordnung, logische Verarbeitung, das sind die naturgemäßen Stufen des Erkenntnißvermögens. Mit allgemeinen Begriffen, als da sind Zahl, Raum, Zeit, Größe, Verhältniß, Natur, Körper, Kraft, Ruhe, Bewegung u. s. w. kann man vernünftiger Weise den Unterricht nicht beginnen. Sie sind freilich nicht zu umgehen, sie müssen gebraucht, auf viele einzelne Fälle angewendet und hierdurch nach und nach klar gemacht werden; aber eigentliche Definitionen der höchsten Begriffe sind überhaupt unmöglich, und gar im Elementarunterrichte sind die Formeln, in welche man sie zu fassen pflegt, nur taube Nüsse, Schalen ohne Kern. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, daß im Volksschulunterricht gar nicht definirt werden dürfe. So weit es die Kraft der Kinder zuläßt, sollen die Begriffe mit aller Schärfe bestimmt werden, weil erst dadurch das Erkennen klar, sicher und übersichtlich wird. Aber es soll nur definirt werden, was vorher anschaulich verstanden ist, und im Ganzen werden Begriffsbestimmungen erst in den oberen Classen der Volksschule in ausgedehnterem Maße am Platze sein; die unteren Classen haben es überwiegend mit der Anschauung und Uebung zu thun. Und selbst bei der anschaulichen Behandlung der Dinge darf man nicht sogleich in alle Einzelheiten eingehen, da das Kind naturgemäß jedes Object (ein Haus, einen Baum, ein Pferd u. s. w.) zuerst nur in den Grundzügen auffaßt und erst nach und nach genauer erkennt.

Also: der Unterricht folge dem Entwickelungsgang des kindlichen Geistes. Hiermit ist auch in gewissem Sinne schon die Regel gegeben: der Unterricht richte sich nach der Fassungskraft und Leistungsfähigkeit des Schülers, also nach dessen natürlichem

Entwickelungsgange überhaupt und seiner schon erreichten Bildung insbesondere. Was das Kind überhaupt oder wegen mangelhafter Vorbildung noch nicht begreifen kann, soll ihm nicht dargeboten werden. Aber auch von dem, was es begreifen kann, soll ihm nicht zu viel dargeboten werden, weil es sonst nur ein oberflächliches und verworrenes Wissen erlangen könnte, oder sich übermäßig anstrengen müßte und hierdurch seine Gesundheit, seinen natürlichen Frohsinn und seine Geistesfrische verlieren müßte. Die Jugend soll nicht „von der Seekrankheit der Wissenschaften und Bücher ergriffen" werden (Comenius). Man halte also Maß mit Lehrstoffen, Unterrichtsstunden und Aufgaben; man behandle den Geist des Kindes diätetisch, ebenso wie seinen Leib; man biete dem einen wie dem andern nur so viel Nahrung, als er gut verdauen kann. Man wolle auch nicht sogleich jedes Fach auf den Lehrplan setzen, welches von irgend einer Tagesströmung emporgehoben wird. Die Volksschule ist nicht der Boden, auf welchem man neben vielem Anderen auch eine selbstständige Technologie, Nationalökonomie, Landwirtschaftslehre u. s. w. anbauen, oder Stenographie, Handelscorrespondenz, Maschinenzeichnen u. s. w. lehren könnte. Allerdings soll die Schule fürs Leben bilden, aber nur innerhalb der Grenzen der kindlichen Kraft; sie muß daher manche Anforderungen, welche von dieser oder jener Seite an sie gestellt werden, ganz abweisen, kann anderen nur in bescheidenem Maße und nur im Zusammenhange der Hauptlehrfächer nachkommen. So viel im Allgemeinen; in der mannigfaltigen Schulpraxis überall das richtige Maß zu treffen, ist ohnehin nur das anthropologische Gefühl im Stande. Wer es nicht hat, kann nicht naturgemäß unterrichten.

### §. 24. Ergänzungen zum Vorigen.

Man hat aus dem Grundsatze der Naturgemäßheit des Unterrichtes eine große Anzahl specieller Lehrregeln abgeleitet. Wir führen die wichtigsten derselben, wie sie in den Methodenbüchern vorzukommen pflegen, hier noch auf, können sie aber blos als Folgerungen aus dem bereits Gesagten ansehen und werden daher nur kurz über sie sprechen. Vor Allem fordert man: der Unter-

richt sei anschaulich. Daß diese Regel richtig sei, ergibt sich aus dem Obigen. Ihr tieferes Verständniß lehrt die Psychologie. Um ihr gerecht zu werden, muß der Lehrer alles leere Wortwesen vermeiden, immer die Sache selbst, das eigentliche Lehrobject den Kindern möglichst unmittelbar nahe legen, die ihnen bereits eigenen Wahrnehmungen erregen und gute Lehrmittel (Naturkörper, Abbildungen, Apparate u. s. w.) benutzen. Wichtige Dienste leistet auch das Zeichnen, und jeder Lehrer sollte darin geübt sein. Es ist nicht blos für die Geometrie, sondern auch für Naturgeschichte, Physik, Geographie und Weltgeschichte nöthig. Es dient immer zur scharfen Fixirung dessen, was der Schüler vorzugsweise ins Auge zu fassen hat, und ist oft das einzige Mittel zur Versinnlichung des Lehrstoffes. — Nicht zu vergessen ist, daß es auch eine innere Anschauung gibt, daß also die in der Sittenlehre, Weltgeschichte und in literarischen, besonders poetischen Erzeugnissen (Lesestücken) vorkommenden Empfindungen, Werthschätzungen, Gesinnungen, Neigungen, Charakterzüge, Tugenden und Laster, Gefühle und Leidenschaften u. s. w. nur dann verstanden werden können, wenn sich hierzu in der Gemüthswelt des Schülers Anklänge vorfinden. Bei solchen Materien ist also der Lehrer, wenn er anschaulich unterrichten will, eben an die Gemüthswelt der Schüler gewiesen; er muß wach rufen, was in ihr liegt, darf aber nichts behandeln, was alle Lebenserfahrung der Kinder übersteigt und daher für sie nur ein Gegenstand der Phrase oder Affectation werden konnte.

Der Unterricht sei zusammenhängend, er schreite stetig, lückenlos, in guter Ordnung und Gliederung fort. Die Natur, auch die Natur des Menschen, des Kindes, macht keine Sprünge; sie entwickelt sich organisch, in allmäligen Uebergängen. Man hat hieraus bisweilen gefolgert, es müsse jeder Lehrstoff allseitig und bis ins Kleinste erschöpft, jedes Lehrobject in allen seinen Theilen und Beziehungen betrachtet werden. So ist es nicht gemeint. Die Entwickelung des Schülers soll lückenlos sein. Man soll den Lehrstoff auf den verschiedenen Unterrichtsstufen so vertheilen, wie er dem Kinde, je nach dem Bildungsstande desselben, am leichtesten zugänglich ist. Man soll dem Schüler nicht vorgeben, was nicht mit dem ihm bereits erschlossenen Erkenntnißkreis einen

Zusammenhang hat. Daher auch die Regel: vom Bekannten zum Unbekannten, also: von den dem Schüler schon eigenen Anschauungen zum schulmäßigen Anschauungs- und Realunterricht, von den Thieren, Pflanzen, Menschen, geographischen Verhältnissen, staatlichen Einrichtungen der Heimat zu denen ferner Länder, von der Familie zur Schule, Gemeinde, zum Staate, von der Mundart zur Schriftsprache u. s. w. Hiermit hängt auch die Regel zusammen: vom Nahen zum Fernen. Sie ist mit der vorigen gleichbedeutend; denn das Nahe wird naturgemäß dem Kinde früher bekannt, als das Ferne. Doch darf man dabei nicht ausschließlich an räumliche und zeitliche Verhältnisse denken. Es handelt sich darum, was der Anschauung, der Fassungskraft, dem Verständniß des Kindes nahe liegt, und dies sind allerdings vorzugsweise die Erscheinungen der nächsten Umgebung und der Gegenwart. Doch liegen der Anschauung des Kindes Sonne, Mond und Sterne viel näher, als die räumlich weit weniger entfernten Nachbarländer; und dem Verständnisse des Kindes sind viele Sagen und Partieen der alten Geschichte viel zugänglicher, als die complicirten Staatsactionen unserer Zeit.

Noch weniger darf man die oft aufgestellte Regel: vom Einfachen zum Zusammengesetzten, als eine allgemeingiltige betrachten. Allerdings müssen die Kinder erst gerade Linien und einfache Objecte zeichnen, ehe sie an Arabesken und Köpfe gehen können; ähnlich ist es in Sachen der Kalligraphie; im Rechnen muß man von der Eins ausgehen und erst einfachere Uebungen vornehmen, ehe man zusammengesetzte Aufgaben stellen kann; im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck muß man mit einfachen Sätzen, kleinen Beschreibungen und Erzählungen beginnen und nur allmälig zu vielgliedrigen Formen und umfassenderen Darstellungen übergehen; man wird die einfachen Vers- und Strophenformen früher behandeln, als die sehr künstlichen; kurz: in manchen Fällen ist der Gang vom Einfachen zum Zusammengesetzten allerdings der naturgemäße. Aber bei weitem nicht in allen Fällen. Wir können die Naturgeschichte nicht mit der Lehre von den Zellen und den chemischen Elementen des Pflanzen- und Thierkörpers, oder mit den Atomen, Molekülen, Krystallen der Mineralien beginnen; wir können die synthetische

Lesemethode, welche vom Laut und Lautzeichen zur Silbe, zum Worte u. s. w. geht, nicht als die allein naturgemäße betrachten, ja wir müssen der analytisch-synthetischen, welche von einem Zusammengesetzten ausgeht, den Vorzug geben; wir werden auch in der Geometrie nicht mit dem Punkte anfangen, um von da aus streng genetisch zu den Linien, Winkeln, Flächen, Körpern zu gehen, sondern lieber zuerst einen Würfel und einige andere Körper vornehmen, um an ihnen (analytisch) die Elemente aller Geometrie nachzuweisen. Kurz: es kommt stets darauf an, was der Auffassung, dem Verständniß des Kindes am nächsten liegt, was ihm am leichtesten zugänglich ist, und dies ist öfter das Zusammengesetzte, als das Einfache. Daß die Regel: vom Leichten zum Schweren, richtig und nur eine Folgerung aus dem Gesetze der Naturgemäßheit sei, ergibt sich aus der Thatsache, daß die Kraft des Schülers zuerst schwach ist und allmälig stärker wird. Wie dieser Regel genügt werde, ist aus dem Vorhergehenden ersichtlich. Auch brauchen wir wol jetzt die Forderung: der Unterricht sei elementarisch und gründlich, nicht erst noch zu erklären und zu rechtfertigen. Denn wenn man dem Entwickelungsgange der Kinder folgen will, so muß man von den Keimen, von den Grundvorstellungen der menschlichen Erkenntniß ausgehen, dieselben scharf ausprägen und alles Weitere auf sie stützen, aus ihnen ableiten, auf sie zurückführen, womit zugleich das bekannte: „Eile mit Weile" gegeben ist.

Etwas genauer müssen wir noch auf die Regel eingehen: der Unterricht berücksichtige die Individualität der Schüler. Daß diese Regel aus dem Princip der Naturgemäßheit folge, ist leicht einzusehen. Denn zur Natur des Schülers gehört doch nicht blos der allgemein menschliche Gattungscharakter, die Grundanlage und Entwickelungsweise des menschlichen Organismus, sondern auch die dem Individuum eigenthümliche Verfassung. Dieselbe ist nun theils angeboren, theils ein Resultat der besonderen Entwickelungsverhältnisse. Beide Momente, das Angeborene wie das erst in Folge der eigenthümlichen Entwickelungsweise zur anderen Natur des Schülers Gewordene, sind im Unterrichte zu beachten, wenn es auch nicht immer möglich ist, jenes von diesem genau abzugrenzen. Da nun die Individualitäten äußerst mannigfaltig

sind, so läßt sich über die Behandlung derselben sehr viel sagen, ohne daß man doch erschöpfend sein könnte. Als Probe und zur Anregung des pädagogischen Blickes mögen hier einige schöne Bemerkungen von Comenius über diesen Gegenstand Platz finden. Er sagt:

„Erstens gibt es Menschen, welche scharfsinnig, lernbegierig, bildsam und vor allen anderen zu den Studien vorzüglich geeignet sind; sie bedürfen nur, daß man ihnen Nahrung der Weisheit biete. Es bedarf allein der Einsicht, daß man ihnen nicht gestatte, sich zu übereilen und dadurch vor der Zeit zu ermatten und unfruchtbar zu werden. Andere sind scharfsinnig, aber langsam, doch dabei willfährig. Diese bedürfen nur der Sporen. Drittens gibt es Menschen, welche scharfsinnig und lernbegierig, aber dabei trotzig und unbeugsam sind. Leute dieses Schlags sind gewöhnlich in den Schulen verhaßt, und man pflegt sie aufzugeben; und doch werden diese gewöhnlich die größten Männer, wenn sie recht behandelt werden. Wilde Füllen werden die besten Pferde, wenn man bei ihnen die rechte Zucht anwendet. Das erkennt man an dem Bucephalus Alexanders des Großen. Dieses Pferd erinnert uns daran, daß viele gut angelegte Köpfe durch Mißgriffe der Unterrichtenden verloren gehen, indem sie die Pferde zu Eseln machen, weil sie freie und selbstbewußte Menschen nicht zu behandeln vermögen. — Viertens gibt es folgsame und zugleich lernbegierige Menschen, die aber langsam und schwer von Begriffen sind. Solche können in die Spuren der Vorangehenden treten; und um ihnen dies möglich zu machen, muß man sich herablassen zu ihrer Schwäche, indem man ihnen nichts Schweres auferlegt, nichts scharf beurtheilt, sondern vielmehr sie überall wolwollend erträgt, aufrichtet, ermuthigt und ermuntert, daß sie nicht muthlos werden. Mag es auch sein, daß derartige Leute *später* ans Ziel gelangen, so dauern sie doch besser aus, und was sie sich einmal angeeignet haben, geht ihnen so leicht nicht verloren. — Fünftens, einige sind stumpfsinnig und überdies lässig und träge; auch sie können noch gebessert werden, nur darf nicht Hartnäckigkeit vorhanden sein. Aber hier ist viel Geschicklichkeit und Ausdauer nöthig. — Letztlich gibt es noch Stumpfsinnige, die von Natur überdies noch verkehrt und bösartig und gemeiniglich verdorben sind. Weil es

jedoch sicher ist, daß sich überall in der Natur gegen das Verderbliche Gegenmittel finden lassen, und daß Bäume, welche von Natur unfruchtbar sind, durch geeignete Verpflanzung fruchtbar gemacht werden können, so muß man die Hoffnung nicht überhaupt aufgeben, sondern sehen, wie wenigstens die Hartnäckigkeit bekämpft und ausgerottet werden könne."

§. 25. Fortsetzung, Berücksichtigung des Geschlechtsunterschiedes.

Wir fügen dem Vorstehenden noch einige Bemerkungen bei. Was die von Comenius zuletzt erwähnten Schülerkategorieen, die Stumpfsinnigen und die Bösartigen betrifft, so ist es jedenfalls das Beste, für sie besondere Nachhilfs- und Besserungsschulen zu errichten. Nur hierdurch können diese abnormen Kinder selbst noch möglichst gehoben, kann anderseits die Gesammtvolksschule von gemeinschädlichen Elementen befreit werden. Auch dann aber wird die Volksschule noch eine reiche Mannigfaltigkeit von Individualitäten behalten, was aber, tüchtige Lehrer vorausgesetzt, mehr Vortheile als Nachtheile hat. Wir haben uns hierüber schon ausgesprochen, indem wir die Volksschule als ein Vorbild und eine Vorhalle des Lebens bezeichneten. Hier haben wir nur beizufügen, daß aus der Mannigfaltigkeit der Schülerindividualitäten für die Volksschule die Nöthigung erwächst, mäßig zu sein in ihren Anforderungen an die Schüler. Man darf ihnen nicht die Anschaffung von Büchern und Lernmitteln zumuthen, deren Bezahlung nur den Reichen möglich ist; man darf nicht so hohe Lehrziele und so viele Aufgaben stellen, daß die ganze Zeit und Kraft der Kinder ausschließlich für Schulzwecke in Anspruch genommen werden würde; man darf endlich nicht den Unterricht so einrichten, daß ihm nur die Begabtesten folgen könnten. Beschränken wir uns also auf ein bescheidenes Mittelmaß, welches wir aber dann auch mit Entschiedenheit durchführen. Ueberlassen wir das Mehr dem Hause. Reichere Leute lassen ja ohnehin noch ihren Kindern Privatunterricht ertheilen, z. B. im Clavierspiel, in fremden Sprachen u. s. w., schaffen ihnen auch Bücher an zur weiteren Ausbildung in den Schulfächern; auch sollen gute Schülerbibliotheken den Kindern eine passende Lectüre für die Freistunden darbieten. Uebermaß im Lernen und Lesen ist aber immer schäd-

lich, und insbesondere sollte sich kein Vater darauf versteifen, daß sein Sohn um jeden Preis „studiren" müsse, auch wenn er kein Talent dazu hat. Die Volksschule ist durch die Umstände namentlich genöthigt, nur das allgemein Nützliche und Erreichbare in ihr Programm aufzunehmen und den Kindern einen Theil ihrer Zeit und Kraft frei zu lassen, den sie je nach ihren Privatverhältnissen für ihre weitere Ausbildung oder für praktische Geschäfte verwenden mögen. — Früher richtete man sich in der Volksschule in so fern genau nach der Individualität der Kinder, als man in den meisten Fächern (Lesen, Schreiben, Rechnen) überwiegend Einzelunterricht gab, jeden Schüler besonders behandelte. Dies war wegen des unregelmäßigen Schulbesuches und der schlechten Schulordnung überhaupt nothwendig, aber im Ganzen jedenfalls weit weniger ersprießlich, als unser Massenunterricht. Nur darf bei dem letzteren der Lehrer die Einzelnen nicht übersehen; er muß stets alle seine Schüler im Auge haben, daher auch in der Regel einen festen Platz einnehmen, von welchem aus er jeden und alle wahrnehmen kann. Eine zweckmäßige Classenabtheilung wird ihm die Anpassung des Unterrichtes an den Bildungsstand der Schüler erleichtern, genaue Kenntniß derselben die richtige Behandlung und Beurtheilung der einzelnen, insbesondere auch die zweckmäßige Vertheilung der Fragen ermöglichen; jedenfalls aber muß er alle seine Schüler anregen, beschäftigen und möglichst gleichmäßig fördern. Dabei sei er aber nicht zu pedantisch und vergesse nicht, daß die Individualitäten von der Natur gegeben, also berechtigt sind, und daß das Leben Mannigfaltigkeit der Kräfte und Neigungen fordert. Man muß nicht eine ganze Classe nach einer bestimmten Schablone formen wollen, muß es für natürlich halten, daß die meisten Schüler ihre starken und auch ihre schwachen Seiten haben, und man muß daher auch die Versetzung der Schüler in höhere Classen nicht davon abhängig machen, daß sie in jedem Fache vollständig genügen. — Bisweilen hört man von dem oder jenem Lehrer die Klage, daß in seiner Schule, in seiner Classe die meisten Schüler dumm und faul oder schlecht seien, und daß er daher keine günstigen Resultate erzielen könne. Nach meinen Erfahrungen werden derartige Klagen meistens von solchen Lehrern erhoben, die selbst nicht viel taugen.

In den Bereich der Individualität gehört auch der Geschlechtsunterschied. Es fragt sich, in wie weit er in der Volksschule zu berücksichtigen sei. Im Allgemeinen ist man jetzt darüber einig, daß nicht blos die Knaben, sondern auch die Mädchen die Volksschule regelmäßig besuchen, und daß letztere daselbst ungefähr eben so viel lernen sollen, als erstere. Schon Comenius war dieser Meinung (s. §. 6). Ja er scheint der Ansicht gewesen zu sein, daß beide Geschlechter in der Hauptsache gleich zu unterrichten und zu behandeln seien; denn er spricht gar nicht von einem didaktischen und disciplinarischen Unterschiede der Knaben- und Mädchenschule. In der neueren Zeit hingegen wird dieser Unterschied oft sehr stark betont. Man sagt da etwa: Nach der Natur und Bestimmnng beider Geschlechter sei bei den Knaben die Verstandes-, bei den Mädchen die Gemüthsbildung die Hauptsache; hiernach müsse sich die Auswahl und die Behandlung der Lehrstoffe richten; den Mädchen sei Alles recht concret darzustellen und „zu Herzen zu führen," bei den Knaben müsse man mehr auf ein begriffsmäßiges Erkennen, auf Ausbildung des „Verstandes" dringen; bei jenen müsse namentlich das Zartgefühl, der feine Tact, die Beobachtungsgabe, der Sinn für das Einzelne und Besondere, bei diesen das consequente, den strengen Gesetzen der Logik und Moral entsprechende Urtheilen und Handeln gebildet werden; und was die Disciplin betrifft, so müsse man die Mädchen sanfter, rücksichtsvoller, freundlicher, die Knaben strammer militärischer, strenger behandeln.

Es wird sich nicht in Abrede stellen lassen, daß solche und ähnliche Bemerkungen etwas Wahres enthalten, daß aber auch der Geschlechtsunterschied nicht selten zu hoch angeschlagen und von der Phantasie mit allzu lebhaften Farben ausgemalt wird, woraus man dann überspannte und gekünstelte Maximen ableitet. Im Allgemeinen ist allerdings die weibliche Natur empfänglicher, reizbarer, regsamer und rascher, als die männliche, diese gründlicher, stetiger und beharrlicher als jene. Und Pestalozzi dürfte nicht Unrecht haben, wenn er bemerkt: „Die Entwickelung des weiblichen Jugend ist zwar allerdings einer schnelleren und bis zu einer gewissen Höhe umfassenderen Bildung fähig; hingegen aber fehlt es derselben an Tiefe, Ruhe und Stärke, sich auf die

gleiche Höhe schwingen zu können und darauf zu erhalten." Allein einerseits ist es schwer, über die geistige Leistungsfähigkeit des weiblichen Geschlechtes sicher zu urtheilen, weil demselben bisher zu höherer Ausbildung weit weniger Gelegenheit geboten war, als dem männlichen; und anderseits dürfte es nicht einmal zu rechtfertigen sein, schon im Volksschulalter dem Unterschied der Geschlechter viel Vorschub zu leisten. Wenn es wahr ist, daß das Mädchen gern am Sinnlichen und Einzelnen haften bleibt, der Knabe mehr zu Abstractionen neigt, so ist es nicht räthlich, diese Eigenheiten noch besonders zu begünstigen, vielmehr besser, das Mädchen auch im strengen Denken ordentlich zu üben und den Knaben zu genauer Auffassung des Speciellen sorgfältig anzuhalten. Und da es naturwidrig ist, daß Kind über sein Alter hinauszuheben, so darf man nicht darauf ausgehen, den Knaben schon direct auf seinen „bürgerlichen Beruf" vorzubilden, das Mädchen schon mit Allem zu versehen und bekannt zu machen, was es einst „als Gattin, Mutter und Hausfrau" brauchen kann. Kommt Zeit, kommt Rath; die Volksschule kann den Menschen nicht fertig machen.

Wenn man nun die Lehrfächer und Lehrstoffe der Volksschule einer genauen Prüfung unterzieht, so wird man wenig finden, was nicht für beide Geschlechter gleich nützlich und gleich passend wäre; dieses Wenige wird in der speciellen Methodik hervortreten. Und wenn auch die Mädchen im Allgemeinen schneller auffassen, als die Knaben, so behalten diese meist das Erworbene treuer, als jene; daher wird man die Zeit, die man bei den Mädchen am eigentlichen Unterricht erspart, auf Uebung, Befestigung, Wiederholung verwenden müssen, und in Summa dürfte also für beide Geschlechter ein gleiches Quantum von Lehrstoff festzusetzen sein. Auch im Hinblick auf das praktische Leben muß man wünschen, daß das Mädchen in der Hauptsache dasselbe lerne, was der Knabe lernt. Es wäre gewiß gut, wenn jede Mutter so viel Kenntnisse besäße, daß sie die Schularbeiten und Fortschritte ihrer Kinder ordentlich controliren könnte, wenn jede Frau so viel Bildung hätte, um ihren Mann verstehen, die wichtigsten Erscheinungen in der Natur, die wichtigsten Vorgänge im socialen und politischen Leben richtig beurtheilen und auf ihre Umgebung einen heilsamen Einfluß aus-

üben zu können. Ungebildete Weiber, namentlich wenn sie in Massen auftreten, sind immer ein öffentliches Unglück, ein Hemmschuh des Fortschrittes. Ueberdies müssen wir doch auch daran denken, daß ein Mädchen in die Lage kommen kann, sich mit eigenen Kräften durch die Welt helfen und ein praktisches Geschäft führen zu müssen; da werden ihm denn Schulkenntnisse gute Dienste leisten. In jedem Falle braucht auch das Weib Welt- und Menschenkenntniß, und es wird also gut sein, wenn das Mädchen ebenfalls in der Volksschule die Vorbildung fürs Leben findet; auch das Weib soll vernünftig werden, sich über das subjective Belieben erheben und allgemeinen Gesetzen gehorchen lernen, und daher möge das Mädchen gleichfalls eine strenge Schule durchmachen. Und wenn es wahr ist, daß das weibliche Geschlecht zur Zerstreutheit, Oberflächlichkeit, Schwatzhaftigkeit, Eitelkeit, Empfindlichkeit, Launenhaftigkeit, Putz- und Vergnügungssucht neigt, so dürften ein gründlicher Schulunterricht und eine gemessene Schuldisciplin die besten Gegenmittel gegen diese Schwächen sein.

Bezüglich der Disciplin muß man sich im Allgemeinen von der Erwägung leiten lassen, daß die Mädchen reizbarer sind, d. h. alle Eindrücke stärker empfinden, als die Knaben. Der Mädchenlehrer soll deshalb mit Disciplinarmitteln recht sparsam umgehen, namenlich mit starken, mit schwerem Tadel und Scheltworten, aber auch mit Lobreden und Auszeichnungen. Daß mancher Lehrer, der in Knabenclassen sich ganz gut hält, in Mädchenclassen nicht den richtigen Ton zu treffen vermag, entweder in Tändelei oder in Barschheit verfällt und immer Noth mit der Disciplin hat, liegt sicherlich mehr in der persönlichen Befangenheit des Lehrers, als in dem Geschlechtsunterschied der Kinder begründet.

### §. 26. Allseitigkeit, Dauerhaftigkeit, Einheit, entsprechende Form des Unterrichtes.

Wir wenden uns jetzt zu denjenigen Regeln, von denen wir oben (§. 22) sagten, daß sie eben so sehr von dem Princip der Naturgemäßheit wie von dem der Culturgemäßheit gefordert werden.

5) Der Unterricht bilde allseitig. Schon im Alterthume stritt man sich darüber, ob der Schüler in einer bestimmten Lernperiode nur ein Fach oder mehrere neben einander betreiben solle. Quintilian macht hierüber, nachdem er die ihm nothwendig scheinenden Lehrfächer aufgezählt hat, folgende Bemerkungen: „Man pflegt zu fragen, ob alles dies zu gleicher Zeit gelehrt und gelernt werden könne. Denn Einige verneinen es, weil die Seele durch so viele auseinander strebende Disciplinen, wozu weder der Geist, noch der Körper, noch der Tag ausreiche, verwirrt und ermüdet werde; und wenn auch das kräftigere Alter dies sehr wol aushalte, so dürfe man damit doch die Knabenjahre nicht belasten. Aber sie sehen nicht genug ein, wie viel die Natur des menschlichen Geistes vermag: sie ist so behend und schnell, blickt dergestalt nach allen Seiten, daß sie nicht einmal im Stande ist, nur eins auf einmal zu thun, daß sie im Gegentheile nicht blos an einem Tage, sondern in demselben Momente auf Mehreres zugleich ihre Kraft wendet. Warum sollten wir also die Zeit nicht unter mehrere Gegenstände theilen, vornehmlich da die Abwechselung selbst die Geister erquickt und erfrischt, während es viel schwieriger ist, in einer Arbeit zu verharren. Daher ruhen wir im Lesen vom Schreiben aus, und der Ueberdruß am Lesen wird wieder durch Abwechselung gehoben. Wer könnte nicht stumpf werden, wenn er den ganzen Tag nur einen Meister irgend einer Kunst aushalten sollte? Im Wechsel wird er sich erholen, wie bei den Speisen, durch deren Verschiedenheit der Magen gestärkt, durch deren Mannigfaltigkeit er mit geringerem Ueberdrusse genährt wird. Oder es mögen Jene mir sagen, welches die andere Weise des Lernens sei. Sollen wir allein dem Grammatiker dienen, dann nur dem Geometer und unterdeß bei Seite lassen, was wir gelernt? Sollen wir dann zum Musiker übergehen und das Uebrige ausfallen lassen? Sollen wir, mit dem Lateinischen beschäftigt, das Griechische bei Seite lassen? Sollen wir mit einem Worte immer nur das Neueste thun? Warum rathen wir nicht auch den Landleuten, daß sie ja nicht zugleich Fluren, Weingärten, Oelbäume und Obstgärten besorgen, nicht zugleich auf Wiesen, Vieh und Bienenstöcke sehen sollen? Warum widmen wir selbst täglich etwas den öffentlichen Angelegenheiten,

etwas den Wünschen der Freunde, etwas den häuslichen Geschäften, etwas der Pflege des Körpers, etwas den Vergnügungen? Eins davon, unabläſſig getrieben, würde uns ermüden. Viel leichter ist es, Vieles zu treiben, als Etwas lange. Das wenigstens ist gar nicht zu fürchten, daß Knaben die Mühen der Studien schwerer ertragen; kein Alter wird weniger ermüdet. Denn die Geister sind gelehriger, ehe sie hart werden."

Derselben Meinung wie Quintilian ist auch Comenius. Zwar hat er eine Lehrregel aufgestellt, welche das Gegentheil zu beweisen scheint (s. §. 17 Nr. 4). Allein bald darauf spricht er in einer anderen Regel (Nr. 6) seine wahre Meinung aus. Uebrigens bezweckt sein ganzes Lehrsystem eben allseitige Bildung und wiederholt hebt er dies ausdrücklich hervor. So sagt er: „Die Erde, nimmt sie nicht jede Art Samen auf? Läßt sich nicht ein und derselbe Garten gefallen, mit Kräutern, Blumen und Gewürzen jeder Art besäet zu werden? Allerdings, wenn dem Gärtner die Klugheit und Emsigkeit nicht fehlt. Und je größer die Mannigfaltigkeit, um so angenehmer ist der Anblick für die Augen. Wie auf die leere Tafel der Schreiber schreiben, der Maler malen kann, was er will, wenn er der Kunst nicht unkundig ist, so ist es auch dem leicht möglich, alles in den menschlichen Geist zu skizziren, welcher der Lehrkunst nicht unkundig ist. Die Unterrichtsfächer sind nicht zu zerstückeln, sondern es sind stets alle zugleich zu betreiben, wie auch der Baum stets in seiner Ganzheit nach den einzelnen Theilen wächst und zwar sowol in diesem wie im folgenden Jahre und, wenn er so lange wächst, auch im hundertsten."

Ohne Zweifel haben Quintilian und Comenius Recht. Der Mensch, das Kind hat den Trieb zu allseitiger Bethätigung seiner Kräfte. Das Sehen, Hören, Merken, Sicherinnern, Empfinden, Wollen, Denken, Sprechen, Handeln, kurz: die mannigfaltigen Formen der menschlichen Thätigkeit gehen nebeneinander her, wechseln täglich, stündlich mit einander ab. Warum sollten wir also eine Zeit lang nur das Auge, oder nur das Gedächtniß, oder nur die Hände des Kindes in Anspruch nehmen und dabei alle übrigen Seiten seines Wesen ignoriren oder hemmen? — Wir werden aber am leichtesten eine allseitige Anregung der Kinder

erzielen, wenn wir für eine entsprechende Mannigfaltigkeit der Lehrfächer und Lehrstoffe sorgen. Damit kommt die Schule zugleich mit dem Leben und mit der Cultur in Einklang. Das Kind sieht täglich Dinge aller Art: Steine, Pflanzen, Thiere, Menschen, Gebäude, Berge, Flüsse, Lufterscheinungen, Gestirne u. s. w. So entstehen thatsächlich gleichzeitig und nebeneinander die Grundlagen der verschiedenen Wissenschaften: der Naturgeschichte, Physik, Geographie u. s. w. Warum sollte also in der Schule keine Mannigfaltigkeit sein, sondern der Anschauungskreis des Kindes sogleich nach wissenschaftlichen Schablonen zerschnitten werden? — Also jedenfalls gelte die Norm: mehr neben- als nacheinander; das letztere nie auf lange Zeiträume und überhaupt nur zu dem Zwecke, um die Unterrichtszeit und die Kraft der Kinder nicht zu sehr zu zersplittern. Ein wirres Durcheinander wollen wir freilich nicht. Aber natürlicher ist es ohne Zweifel, zuerst aus allen Erkenntnißgebieten die Hauptpunkte zu nehmen, als einzelne Gebiete sogleich speciell zu behandeln. Der Bildungsgang des Kindes ist ein encyklopädischer. Und so kommt uns die Natur zu Hilfe, wenn wir das System des Volksschulunterrichtes so einrichten, daß es ein Inbegriff aller Elemente der Volkscultur sei.

6) Der Unterricht bilde auf die Dauer. Nicht blos für eine bestimmte Schulclasse, auch nicht blos für die Schule im Ganzen, sondern für das Leben (non scholae, sed vitae) sollen die Schüler ihre Kräfte entwickeln und Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. In Rücksicht auf den ersteren Zweck ist an die Regel zu erinnern: errege, steigere und erhalte die Selbstthätigkeit der Schüler, mache ihnen dieselbe zur Gewohnheit; in Rücksicht auf den letzteren Zweck fordert man: sorge für's Behalten des Gelernten. Nichts soll blos gelehrt, Alles muß auch geübt, öfters reproducirt und angewendet werden. Darum, auch darum: nicht zu viel Stoff! In der Regel wird jede Unterrichtsstunde mit einer Repetition des früher Behandelten beginnen, mit einer Zusammenfassung, und Einübung des Neuen schließen. Nach Abschluß eines Abschnittes, dann besonders gegen Ende eines jeden Schuljahres, sind umfassendere Wiederholungen vorzunehmen. Dabei muß selbstverständlich der Schüler tüchtig zum Sprechen,

auch zum zusammenhängenden angeleitet werden und ein großer Theil des verarbeiteten Lehrstoffes ist auch schriftlich (stilistisch) darzustellen. Um Einförmigkeit und Langweiligkeit der Wiederholungen zu vermeiden, kann man dieselben öfters in die Form von Vergleichungen bringen, so namentlich in der Naturgeschichte, Geographie, Weltgeschichte. Besonders ist aber der ganze Lehrplan möglichst so einzurichten, daß das Frühere im Späteren wieder vorkommt (concentrisch), worüber das Nähere in der Methodik der einzelnen Fächer zu sagen sein wird. Hier wollen wir nur noch Einiges über die Uebungsaufgaben beibringen, welche in der Volksschule gestellt zu werden pflegen. Sehr treffend spricht sich Diesterweg über diesen Gegenstand aus. Er sagt: „1) Es wird nichts aufgegeben, um aufzugeben, auch nicht, um die Schüler zu beschäftigen (was manche unverständige Eltern für alle Stunden verlangen, dem nie ein Lehrer nachgeben darf), sondern weil die Aufgaben das Lernen fördern, die Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit des Schülers erhöhen und ihm den Stoff bewältigen helfen. Die Aufgaben müssen also sorgfältig gewählt werden, durchaus der Sache, dem Alter und den Kräften der Schüler entsprechen. 2) Je kleiner und schwächer die Schüler sind, desto weniger können sie zu Hause für sich arbeiten. 3) Der Lehrer soll den Schülern den Stoff einüben, nicht diese sich selbst, weil sie es (in der Regel) nicht können. In dem zehnten Theil der Zeit lernen die Schüler unter der Leitung des Lehrers in gespannter Aufmerksamkeit mehr, als sie allein, in der Zerstreuung oder gar Ermüdung zu Hause in der zehnfachen Zeit lernen. Tausenden von Schülern und Hunderttausenden von Eltern wird die Schule verleidet durch die Qual, welche ihnen die Privatarbeiten aufhalsen; und was hilft das Lernen mit Angst und Qual, wie raubt es die edle Zeit, die dem Spieltrieb und der beliebigen Bestimmung der Eltern überlassen werden muß! Darum Beschränkung aller häuslichen Aufgaben auf das gehörige Maß, auf das unentbehrliche Minimum. Allenthalben werfe jeder Lehrer die Frage auf: Sind diese Privatarbeiten nicht zu entbehren, nicht entbehrlich zu machen? — 4) Das Privatarbeiten muß gelehrt werden und zwar in der Schule. Es ist nicht genug, daß eine an sich zweckmäßige Arbeit aufgegeben werde; der Schüler

muß auch befähigt werden, sie zweckmäßig zu vollbringen. Wie quälen sich die armen Kinder, wenn sie dieses nicht wissen! Darum lehre der Lehrer sie, wie man memorirt, sich präparirt, repetirt, einen Aufsatz schreibt, Aufgaben ausrechnet u. s. w., dadurch, daß er gemeinschaftlich mit ihnen memorirt, repetirt u. s. w. So ist der Lehrer der wahre Freund des Schülers, was mehr heißen will, als sein Meister sein." — Am besten wäre es jedenfalls, wenn das ganze Lerngeschäft, so weit es bestimmte Aufgabe der Volksschule ist, ausschließlich in die Schule verlegt würde, und wenn man durch Einrichtung von Arbeitsstunden unter Aufsicht des Lehrers die „Hausaufgaben" überflüssig machte.

7) Der Unterricht führe zu einer einheitlichen und harmonischen Jugendbildung. Das Eine soll nicht dem Anderen widersprechen; nichts soll vernachlässigt, nichts übertrieben werden; alle Entwickelungsrichtungen des Schülers und demgemäß alle Lehrfächer sind möglichst ununterbrochen und gleichmäßig zu fördern; der Verstand soll nicht auf Kosten des Gemüthes, oder des Körpers begünstigt werden; man vernachlässige über den Geistesübungen nicht die Leibesübungen, setze in der Schule nicht die sanitären Rücksichten aus den Augen; der Lehrer sei nicht einseitig, räume nicht einem Lieblingsfache zum Schaden anderer Fächer zu viel Zeit ein. Ein Centralfach, in welchem alle anderen enthalten wären, gibt es nicht; man kann auch nicht allerlei auf einmal lehren, sondern muß die Elemente jedes Erkenntnißgebietes selbstständig begründen. Wol aber soll man Verwandtes verbinden und ein Fach durch's Andere unterstützen. Durch Zeichnen kann man geometrische und geographische Vorstellungen fixiren, der kalligraphische Unterricht kann auch der Orthographie Vorschub leisten, die Realien liefern Stoff zu Stilübungen, in der Weltgeschichte sind Wiederholungen aus der Geographie am Platze, an die Naturgeschichte und Physik schließe man gewerbliche und landwirtschaftliche Bemerkungen, an die Lehre vom menschlichen Körper die wichtigsten Gesundheitsregeln an u. s. w. Wo mehrere Lehrer an einer Anstalt, vielleicht in einer Classe zusammenarbeiten, muß ein gemeinschaftlicher Plan, Uebereinstimmung in den methodischen Grundsätzen herrschen; subjective Willkür kann keinem Lehrer gestattet sein, und keiner

darf meinen, daß gerade seine Fächer die wichtigsten von allen seien.

8) Die Lehrform entspreche der Natur des Schülers und der Natur des Lehrstoffes. Gesprächsweise entwickeln kann man nur, was der Anschauung des Schülers zugänglich ist: Rechenregeln, Beschreibungen von Naturkörpern, die in der Heimat oder auf dem Globus und auf Karten sichtbaren geographischen Verhältnisse, geometrische und physikalische Sätze u. s. w.; vortragsweise mittheilen muß man, was der Schüler nicht selbst zu finden vermag: historische Thatsachen, Statistisches, Ethnographisches u. s. w. Doch gibt es kein Fach, in welchem gar nichts mitzutheilen und keines, in welchem gar nichts zu entwickeln wäre, also auch keines, welches nur in Frage und Antwort und keines, welches nur durch Vortrag und Wiedergabe zu behandeln wäre. Wo sich's wesentlich um Fertigkeiten handelt, ist natürlich das Vormachen die Hauptlehrform: Vorschreiben, Vorzeichnen, Vorlesen u. s. w. Uebrigens kann die Handhabung der Lehrformen, die eigentliche Unterrichtstechnik, nicht aus Büchern, sondern nur durch Uebung unter guter Leitung und Anweisung gelernt werden. Und hierzu ist das Lehrerseminar der geeignetste Ort. Dorthin also gehört die Belehrung über Fragebildung, Vortrag u. s. w., welche Belehrung aber nur durch lebendige Vorbilder von Meistern anschaulich und nur durch eigene Versuche der Schüler fruchtbar gemacht werden kann.

Indem wir jetzt die allgemeine Methodik der Volksschule schließen, könnte der aufmerksame Leser noch die oder jene Unterrichtsregeln vermissen, z. B. folgende: der Unterricht sei interessant, er fördere neben der materialen auch die formale Bildung, er wirke erziehlich. Doch glaube ich, daß diesen Regeln vollständig genügt wird, wenn nur die oben aufgestellten befolgt werden. Denn dann wird das Kind mit Lust und freudiger Hingebung lernen und in seinem ganzen Wesen veredelt, also erzogen werden. (Ueber das ziemlich schwierige Thema der „formalen" Bildung findet man Näheres in meinem „Grundriß" §. 39 f.)

---

# Zweiter, besonderer Theil.

## I. Der Anschauungsunterricht.

### §. 27. Der Anschauungsunterricht bis auf Pestalozzi.

Wollen wir uns klar werden über die geschichtliche Entwickelung des Anschauungsunterrichtes, wie er als ein Glied im System unseres Volksschulunterrichtes erscheint, so müssen wir auf Baco von Verulam zurückgehen. Dieser war zwar nicht Schulmann und hat sich namentlich nicht mit der speciellen Methodik des Elementarunterrichtes befaßt. Allein er hat den Grundgedanken festgestellt, aus welchem der Anschauungsunterricht hervorgegangen ist. Baco bekämpfte nämlich das aus dem Mittelalter stammende und noch zu seiner Zeit herrschende Verfahren im Unterrichte und im Studium der Wissenschaften, welches darin bestand, daß man die Erkenntniß durch bloße Worte und insbesondere durch Bücher vermitteln wollte, nicht aber durch den Gebrauch der Sinne und überhaupt der dem Menschen innewohnenden Erkenntnißkräfte. Die Schüler und die Studirenden erlangten also ihr Wissen durch Ueberlieferung, nicht durch freie Selbstthätigkeit. Dem gegenüber verlangte nun Baco, daß das Erkennen mit Sinneswahrnehmungen, mit Betrachtung und Beobachtung der Sachen, namentlich der Naturgegenstände und Naturerscheinungen, beginnen müsse. Er bezeichnete also die Anschauung als den Keim, als den Ausgangspunkt, als das Lebensprincip aller intellectuellen Entwickelung und aller Wissenschaft.

Die erste Anwendung dieses Grundgedankens auf den Elementarunterricht finden wir bei Comenius. Und dieser ist sonach der eigentliche Urheber des modernen Anschauungsunterrichtes. Er verlegte aber denselben in die ersten sechs Lebensjahre

des Kindes und also in das Elternhaus oder, wie sich Comenius ausdrückte, in die „Mutterschule". Was nun dieser Pädagog als Aufgabe des Anschauungsunterrichtes betrachtete, dies müssen wir hier näher darlegen, weil es zur Orientirung über alles Folgende dient, ja nothwendig ist. Comenius sagt:

„Die sogenannte Metaphysik macht hier überhaupt den Anfang. Denn den kleinen Kindern tritt anfangs Alles in seiner allgemeinen, verschwommenen Gesammtheit entgegen, dann bemerken sie, daß es etwas ist, was sie sehen, hören, schmecken, berühren, ohne jedoch zu unterscheiden, was es im Einzelnen ist, bis endlich auch ein wenig die Unterscheidung eintritt. Sie fangen also an, jene allgemeinen Begriffe zu verstehen: Etwas, Nichts, Es ist, Es ist nicht, So, Anders, Wo, Wann, Aehnlich, Unähnlich u. s. w., überhaupt die Grundbegriffe der metaphysischen Wissenschaft. Auf dem Gebiete der Physik (d. i. Naturkunde) kann das Kind in diesem sechsjährigen Zeitraume dahin gelangen, Wasser, Erde, Luft, Feuer, Regen, Schnee, Eis, Steine, Eisen, den Baum, die Pflanze, den Vogel, den Fisch, das Rind u. s. w. kennen zu lernen. Auch mag es die Glieder seines Körpers, zum wenigsten die äußeren, nach Namen und Benutzung kennen lernen. Dies lernt sich in diesem Lebensalter leicht, und es gibt die Anfänge der Naturwissenschaft. Einen Anfang in der Optik empfängt das Kind, wenn es Licht, Finsterniß, Schatten, die Hauptfarben: Weiß, Schwarz, Roth u. s. w. bestimmen und benennen lernt. Ein Anfang in der Astronomie wird es sein, wenn es weiß, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und wenn es bemerkt, daß sie täglich auf- und untergehen. Eine Einleitung in die Geographie findet statt, wenn die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Thal, ein Acker, ein Fluß, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist, je nachdem Gelegenheit an dem Orte ist, wo sie erzogen werden. Ein Grund für die Chronologie wird gelegt, wenn das Kind begreift, was man eine Stunde, einen Tag, eine Woche, ein Jahr u. s. w., ferner Winter, Sommer u. s. w., endlich Gestern, Vorgestern, Morgen, Uebermorgen u. s. w. nennt. Ein Anfang in der Geschichte wird gemacht, wenn sie sich erinnern und wiedererzählen können, was sich neulich zugetragen hat, wie sich Dieser oder Jener bei einer oder der anderen Ge-

legenheit benommen hat. Die Arithmetik schlägt ihre ersten Wurzeln, wenn das Kind einsieht, was man viel oder wenig nennt; wenn es bis zehn zählen kann, wenn es bemerkt, daß drei mehr ist, als zwei, daß eins zu drei addirt vier macht u. s. w. Die Elemente der Geometrie werden sie besitzen, wenn sie wissen, was man groß und klein, lang und kurz, breit und schmal, dick und dünn nennt; desgleichen was eine Linie, ein Kreuz, ein Kreis u. s. w. ist, und wenn sie sehen, wie man dies oder jenes mit der Spanne, Elle oder Klafter mißt u. s. w. Auch in der Statik kann ein Anfang gemacht werden, wenn sie mit der Wage Dinge wägen sehen, oder wenn sie selbst mit der Hand bestimmen lernen, ob ein Ding schwer oder leicht ist. Eine Probe von mechanischen Arbeiten empfangen sie, wenn man ihnen gestattet, immer etwas zu machen, und wenn man ihnen dazu Anweisung gibt, z. B. eine Sache da- oder dorthin zu tragen, so oder so zusammenzustellen, aufzubauen oder einzureißen, zu verbinden oder aufzulösen, wie es Kinder dieses Alters gern machen. Die dialektische Kunst des Denkvermögens kommt auch schon zum Vorschein und treibt ihre Keime, wenn das Kind bemerkt, daß durch Fragen und Antworten Gespräche geführt werden, und wenn es sich gewöhnt, auch selbst etwas zu fragen und auf Fragen zu antworten. Die kindliche Grammatik wird darin bestehen, die Muttersprache recht hören zu lassen, d. h. Laute, Silben und Wörter deutlich zu sprechen. Die Anfänge in der Rhetorik werden darin bestehen, daß etwa in der Sprache des Hauses vorkommende bildliche Ausdrücke nachgeahmt werden, insbesondere aber in einem nicht ungeschickten Gebrauche der Geberden von Seiten des Sprechenden, nebst einer der Beschaffenheit der Rede entsprechenden Betonung, so nämlich, daß der Fragende den Ton der letzten Silben hebt, der Antwortende ihn sinken läßt und Aehnliches, was die Natur von selbst an die Hand gibt. Ein Vorschmack von der Dichtkunst wird gegeben, wenn die Kinder schon einige Verschen lernen. Die ersten Anfänge in der Musik werden darin bestehen, daß das Kind einige leichtere Psalmen und geistliche Lieder lernt. Einige Bruchstücke aus der Hauswirtschaftslehre werden gegeben, wenn das Kind die Namen der Personen, aus denen die Familie besteht, be-

hält, also wer Vater, Mutter, Knecht, Magd, Miethsmann u. s. w. genannt wird; ebenso die Namen der Theile des Hauses: Hausflur, Küche, Schlafzimmer, Stall, u. s. w., wie auch der Hausgeräthe: Tisch, Löffel, Messer, Besen u. s. w. Von der Politik läßt sich weniger leicht eine Probe geben, da kaum der Verstand in diesem Lebensalter über die Grenzen des Hauses hinaus reicht, doch ist es immerhin möglich, wenn sie bemerken, daß diejenigen, welche den Stadtrath bilden, Rathsherren heißen, und daß insbesondere einer Bürgermeister, der andere Stadtrichter, der dritte Notar genannt wird u. s. w. Aber die Sittenlehre soll hier ganz besonders eine recht gediegene Grundlage erhalten.“ Und nun führt Comenius aus, wie die Kinder im Hause zur Mäßigkeit, Reinlichkeit, Ehrerbietung, zum Gehorsam, zur Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Liebe, Geduld und Dienstfertigkeit anzuleiten seien.

Je künstlicher das Fachwerk ist, in welches Comenius die erste Bildung des Kindes faßt, um so einleuchtender tritt die Thatsache hervor, daß und auf welche Weise im Kinde bereits vor der Schulzeit die Ansätze zu alle dem entstehen, was es in der Schule betreiben und lernen soll. Insbesondere hat Comenius deutlich nachgewiesen, welches der Stoff und Zweck des Anschauungsunterrichtes sei. Nur dürfen wir nicht erwarten, daß das Haus so viel leisten werde, als Comenius von ihm verlangt. Die Kinder sind bis zum schulpflichtigen Alter noch nicht reif genug, bewegen sich noch nicht in einem hinlänglich großen Gesichts- und Erfahrungskreis, erhalten auch in der Regel im Hause nicht eine so befriedigende Unterweisung, als daß wir erwarten könnten, sie brächten die von Comenius aufgeführten Elemente der Bildung bereits sattsam begründet und geklärt mit zur Schule. Diese wird also wol thun, wenn sie selbst den von Comenius aufgezeigten Anschauungsstoff bearbeitet, was, neben Anderem, die Aufgabe der Elementarclassen sein wird.

Da zur Zeit des Comenius und noch längere Zeit nachher in weiteren Kreisen, namentlich unter den Elementarlehrern, das pädagogische Verständniß sehr gering war, so fanden die Ansichten dieses großen Schulreformators zunächst wenig Verbreitung, kam insbesondere ein eigener Anschauungsunterricht noch nicht zu Stande. Doch zeigt sich von da an, wenn auch zuerst nur spo-

radisch, nur da, wo bessere pädagogische Einsichten Platz griffen, das Streben, den Unterricht auf den **Gebrauch und die Uebung der Sinne** zu stützen, wirkliche **Sachkenntnisse** (Realien) und veranschaulichende Lehrmittel in die Schulen einzuführen. So in der Gothaischen Schulreform des 17. Jahrhunderts, so bei Francke und den Pietisten, bei Rousseau und den Philanthropisten.

Einer besonderen Erwähnung verdient hier **Rochow**, weil er mit dem Anschauungsunterrichte Ernst machte und dabei gerade die einfachste Elementarschule, die Dorfschule im Auge hatte. Die blöde Geistesverfassung und die thörichte Handlungsweise seines Bauernvolkes, die Denkfaulheit, die Unwissenheit, die Vorurtheile, die abergläubischen Meinungen und Gewohnheiten, denen er in seiner Umgebung auf Schritt und Tritt begegnete, waren für Rochow der Antrieb zur Begründung eines besseren Elementarunterrichtes. Wie richtig er dabei dachte, möge folgender Ausspruch von ihm beweisen. „Der erste Unterricht für Kinder überhaupt und also auch für Kinder der Landleute, sei so sinnlich und angenehm als nur möglich. Der Lehrer fange nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterrichte an, sondern er unterhalte das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, Vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben; er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mittheilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter und Fassungsvermögen gehören."

Man sieht hieraus, daß die öfters aufgestellte Behauptung, Rochow habe „abstracte Denkübungen" in die Schule eingeführt, durchaus unwahr ist. Dies haben einige seiner Nachfolger (z. B. **Krause**) gethan, welche den Mann falsch verstanden; er selbst wollte nur einen naturgemäßen und fruchtbaren Anschauungsunterricht, wie ihn jeder vernünftige Pädagog will.

§. 28. Der Anschauungsunterricht bis zur Gegenwart.

Da bis auf Pestalozzi, trotz der Reformbestrebungen Einzelner, der Unterricht im Allgemeinen in dem alten Geleise des Wortwesens und des Mechanismus verblieb, und da über pädagogische Angelegenheiten bisweilen ohne Kenntniß ihrer geschichtlichen Entwickelung geurtheilt wird, so liest und hört man öfters, daß Pestalozzi der Entdecker des Princips der Anschaulichkeit und der Erfinder des Anschauungsunterrichtes sei. Dies ist nun freilich eine schiefe Meinung. Aber allerdings gehört Pestalozzi zu den Bahnbrechern auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes überhaupt und des Anschauungsunterrichtes insbesondere, und Niemand hat einen so mächtigen Einfluß auf die Lehrverfassung der modernen Volksschule geäußert, als er. In didaktischer Hinsicht war sein Hauptbestreben darauf gerichtet, die Kinder „aus dem Sinnesschlafe zu wecken," sie vom „leeren Maulbrauchen" frei zu halten oder zu entwöhnen, ihrer Sprache einen aus der (äußeren und inneren) Erfahrung gewonnenen Gehalt zu verleihen. Es war ihm also um einen wirklichen Anschauungsunterricht zu thun, welcher zunächst (nicht ausschließlich) den Menschen selbst (namentlich seinen Leib) zum Gegenstande haben sollte, wie das von Krüsi, einem Schüler und Mitarbeiter Pestalozzi's, ausgeführte „Buch der Mütter" zeigt. Die Bevorzugung und sehr specielle Behandlung dieses Anschauungsgegenstandes war ohne Zweifel ein Fehlgriff; auch verfiel Pestalozzi, im Widerspruche mit seinem Princip, in seiner Unterichtspraxis nicht selten auf bloßes Vorsagen und Nachsagenlassen. Dies kam daher, weil ihm selbst zu wenig concreter Anschauungsstoff (Sachkenntniß) zu Gebote stand, weil er ferner in der entwickelnden Lehrweise wenig geübt war, und weil er überdies meinte, das Wort selbst sei eine elementarische Erkenntnißquelle, ein Bildungsmittel für die Anschauung. Diese schwache Seite im Anschauungsunterrichte Pestalozzi's wurde schon von Fichte, welcher übrigens den schweizerischen Pädagogen sehr hoch stellte, erkannt und trefflich nachgewiesen. Er sagt nämlich in einer seiner Reden an die deutsche Nation: „Im Felde der objectiven Erkenntniß, die auf äußere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit dem Wort-

zeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der inneren Erkenntniß für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzu, sondern sie er hebt dieselbe blos in den völlig verschiedenen Kreis der Mittheilbarkeit für Andere. Die Klarheit jener Erkenntniß beruht gänzlich auf der Anschauung, und dasjenige, was man nach Belieben in allen seinen Theilen, gerade so, wie es wirklich ist, in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt, ob man nun dazu ein Wort habe oder nicht. Wir sind sogar der Ueberzeugung, daß jene Vollendung der Anschauung der Bekanntschaft mit dem Worte vorausgehen müsse, und daß der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt und zu dem frühen Maulbrauchen, welche beide Pestalozzi mit Recht so verhaßt sind, führe, ja daß der, der nur je eher je lieber das Wort wissen will und der seine Erkenntniß für vermehrt hält, so bald er es weiß, eben in jener Nebelwelt lebt und blos um deren Erweiterung bekümmert ist."

Der durch Pestalozzi auf die Tagesordnung gebrachte Anschauungsunterricht wurde in einer Reihe besonderer Schriften, sowie in den allgemeinen Werken über den Volksschulunterricht sehr ausführlich behandelt. Man ging dabei von der durch Pestalozzi gegebenen Grundlegung aus, gestaltete dieselbe theilweise um und führte den Bau weiter. Wir führen die wichtigsten hierher gehörigen Schriften an. Nächst Pestalozzi selbst und Krüsi ist zuerst von Türk († 1846) zu nennen, welcher bereits in München-Buchsee mehrere Monate bei Pestalozzi zugebracht hatte und dann einige Zeit am Institut zu Yverdon unterrichtete. Hierauf legte er seine Methodik des Anschauungsunterrichtes in der Schrift nieder: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichtes in der Muttersprache" (1. Aufl. 1811). Den eigenen Körper des Kindes hält er nicht für ein zweckmäßiges Object des Anschauungsunterrichtes; er wählt vielmehr Gegenstände aus der nächsten Umgebung des Kindes, ordnet dieselben nach den Sinnen, von welchen sie wahrgenommen werden (sichtbare, hörbare u. s. w.) und erläutert an ihnen besonders die allgemeinen Grundvorstellungen (Kategorieen): Form, Farbe, Ruhe, Bewegung, Richtung, Ursache, Wirkung, Gebrauch u. s. w. — Wir führen ferner an:

2) „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen," von Graßmann (1. Aufl. 1825, 4. Aufl. Berlin 1850). Wir werden auf dieses Hauptwerk unten näher eingehen.

3) „Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterrichte, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen," von Harnisch. Der Lehrstoff ist in folgender Weise angeordnet: Kennen und Benennen der Gegenstände; Zahl der Dinge; Theile der Dinge; Farbe; Form und Lage; Größe; Schall; Gefühl, Geruch und Geschmack; Urstoff, Zustand, Gebrauch; Zusammenstellen und Ordnen; Ursache und Wirkung; Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck; Stellvertretung und Bezeichnung; Umstände und Verhältnisse.

4) Denzel betont, im Gegensatze zu den vorher genannten Pädagogen, in seiner „Darstellung des Anschauungsunterrichtes" (in der „Einleitung") mehr die materiale als die formale Seite des Anschauungsunterrichtes, betrachtet denselben jedoch ebenfalls, wie Graser und Andere, als „Stammunterricht," aus welchem alle anderen Fächer hervorgehen sollen. Er behandelt: das Schulzimmer, die Schule, den menschlichen Körper, die häuslichen und Familien-Verhältnisse, das Haus, das Dorf (die Stadt), den Garten, Wiesen, Aecker und Weinberge, den Wald, Berg, Hügel und Thal, das Wasser, die Thiere, den Himmel, die Veränderungen in der Natur, den Menschen im Verhältniß zur Natur. Praktisch ausgeführt wurde Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichtes von Wrage, dessen Buch große Verbreitung fand.

5) „Der Unterricht in der Kleinkinderschule," von Diesterweg. Dem eigentlichen Anschauungsunterrichte sind die Kapitel gewidmet: Gegenstände im Schulzimmer und zwar Benennung, Beschreibung und Vergleichung derselben, dann Betrachtung regelmäßiger Körper; Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimatskunde und zwar: die Hausthiere, der menschliche Körper, die Pflanzen des Hausgartens, das Haus, der Wohnort, die Elemente. — Hier mögen einige allgemeine Sätze von Diesterweg

über Zweck und Methode des Anschauungsunterrichtes überhaupt Platz finden. „Wenn das fünf- oder sechsjährige Kind den Boden der Schule betritt, so befindet es sich in der Regel in einem solchen Geisteszustande, daß es für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden muß. Seine Aufmerksamkeit soll geweckt, seine Sprachkraft entfesselt werden. Denn von Beidem hängt die Gedeihlichkeit des Unterrichtes vorzüglich ab. Diese großen und wichtigen Zwecke verfolgen die sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen auf der ersten Stufe des Unterrichtes. Es sind Anschauungsübungen, weil das Anschauungsvermögen das Grundvermögen aller wahren intellectuellen Bildung ist, und es sind Sprechübungen, weil man sich nur durch das Aussprechen der Vorstellungen und Gedanken der Kinder vergewissert, daß sie die richtigen Vorstellungen aufgefaßt haben. Beide Richtungen liegen daher nicht neben, sondern in einander; jene bilden den Inhalt, diese die Form der Uebungen; Inhalt und Form sind in jedem wahren Unterrichte immer zusammen; die Anschauungs- und Sprechübungen bilden daher die Grundlage für den gesammten Elementarunterricht.... Wirkliche, reale Gegenstände werden den Sinnen der Kinder vorgeführt; sie werden angeschaut und betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frageunterrichtes, und die Kinder sprechen in bestimmter, scharfer Weise, in einzelnen Sätzen, mit deutlichen Accenten. Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Darum wird keine Halbheit des Ausdruckes, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme oder in einzelnen Worten geduldet. Bezeichnungen, welche die Schüler nicht kennen, werden ihnen gesagt, nachdem sie die lebendige, unmittelbare Anschauung des Merkmales oder des Dinges in der Mannigfaltigkeit der Merkmale erlangt haben. Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort! Sprechen der Einzelnen und Sprechen im Chore oder bankweise kann mit einander abwechseln.... Wir suchen die Einheit der Uebungen nicht in der Einheit des Gegenstandes, sondern in der Einheit des Zweckes und der Behandlungsweise."

Wir führen nur noch an:

6) „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht" von Knauß (3. Aufl. Stuttgart, 1861) und

7) „Handbuch für den Anschauungsunterricht," von Harder (6. Aufl. Altona, 1874). Beide Bücher enthalten viel Gutes. Das erstere gibt namentlich eine praktische Anleitung, das Zeichnen mit dem Anschauungsunterrichte zu verbinden. Das ihm zu Grunde liegende Schema der Jahreszeiten ist nicht überall natürlich. Die vorgebrachte Polemik gegen das Lesen und Schreiben in der Elementarclasse wird uns anderswo beschäftigen. Bemerkt sei nur noch, daß sowol Knauß als Harder den Anschauungsunterricht mit Stoff überladen; der erstere gibt namentlich sehr viel Religiöses und muthet auch dem Gedächtnisse der Kinder zu viel zu, der letztere hat besonders das naturgeschichtliche Element in einem Umfange berücksichtigt, daß die Aufarbeitung des gegebenen Materials wol erst mit Ablauf der gesammten Schulzeit vollendet werden kann.

Zur Ergänzung der vorstehenden historischen Skizze ist nur noch die Bemerkung nöthig, daß diejenigen Elementarmethodiker, welche im Lesen und Schreiben der analytisch-synthetischen Methode huldigen, meist geneigt sind, den Anschauungsunterricht ausschließlich an die „Normalwörter" anzuschließen (vgl. z. B. Kehr: „Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes" und Klauwell: „Das erste Schuljahr"), während diejenigen, welche noch nach der synthetischen (Schreiblese-) Methode unterrichten, einen Anschauungsunterricht zu geben pflegen, welcher in strengerer oder freierer Form den Grundsätzen eines der oben aufgeführten Pädagogen entspricht (vgl. z. B. Wiedemann: „Der Lehrer der Kleinen").

Eine nähere Würdigung beider Gestaltungen des Anschauungsunterrichtes wird sich aus dem Folgenden ergeben. Bemerkt sei nur noch, daß wir nicht die Absicht hatten, die Literatur des Anschauungsunterrichtes vollständig zu verzeichnen. Wir haben viele an sich gute Schriften unerwähnt gelassen, weil sie keine neuen Gesichtspunkte enthalten, und es uns nur darauf ankam, die Entwickelung des in Rede stehenden Lehrfaches den Grundzügen nach darzulegen, namentlich zu zeigen, welchen Zweck und welchen Gehalt man dem Anschauungsunterrichte bisher

beigelegt hat. Schon von den genannten Schriften sind dem Lehrer mehrere entbehrlich, und diese werden wir im Folgenden nicht weiter erwähnen.

### §. 29. Methodik des Anschauungsunterrichtes.

Der vorstehende historische Abriß zeigt, daß der Zweck und der Stoff des Anschauungsunterrichtes schon von Comenius richtig erkannt wurde, und daß Rochow, v. Türk, Graßmann, Harnisch im Wesentlichen untereinander wie auch mit Comenius übereinstimmten. Denzel und Diesterweg stellten zwar in ihren Lehrgängen die Anschauungsobjecte in den Vordergrund, waren aber ebenfalls der Meinung, daß es bei Behandlung derselben weniger auf positives Wissen, als auf Ausbildung der Sinne, der Aufmerksamkeit, der Beobachtungsgabe, der elementarischen Grundvorstellungen und des Sprachvermögens der Kinder abgesehen sein müsse, und daß der Anschauungsunterricht die Mittelstufe und den Uebergang von dem natürwüchsigen Geistesleben des volksschulpflichtigen Kindes zu dem fachlichen Schulunterrichte zu bilden habe. Diese allein naturgemäße und rationelle Ansicht vom Anschauungsunterrichte hat auch in den ersten vier bis fünf Jahrzehnten unseres Jahrhunderts nahezu bei allen bedeutenderen Schulmännern festgestanden, wie nicht blos aus den oben angeführten Schriften, sondern auch aus vielen anderen, jenen verwandten ersichtlich ist. Nur durch Mißverständnisse, namentlich durch Mangel an psychologischer Einsicht und durch methodisches Ungeschick ist der von den Meistern der neueren Methodik begründete Anschauungsunterricht in Mißachtung gekommen.

Da die vorliegende Schrift einen praktischen Zweck verfolgt, so können wir hier nicht auf eine nähere theoretische Begründung des Anschauungsunterrichtes eingehen. Die Psychologie lehrt, wie sich der menschliche, der kindliche Geist entwickelt und insbesondere, welche Grundvorstellungen ihm am nächsten liegen und am ersten zugänglich sind, welche also auch das erste Ziel des Unterrichtes sein müssen. Wer hierüber Belehrung sucht, findet dieselbe in meinem Lehrbuche der Psychologie, besonders in §. 2—5, §. 18d und 19c. Es wäre natürlich eine Thorheit,

mit 6—8jährigen Kindern Psychologie treiben zu wollen. Aber der Lehrer muß sie treiben, um über den Gang der menschlichen Erkenntniß klar zu werden und um hieraus die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes zu begreifen. Vom pädagogischen Standpunkte aus habe ich diesen Unterricht in § 33 meines „Grundrisses" charakterisirt und begründet. Indem ich auf die angezogenen Auseinandersetzungen verweise, gehe ich sogleich zur Praxis des Anschauungsunterrichtes über.

Ich schließe mich hierbei zunächst an das oben angeführte Buch von Graßmann an, weil ich es für die beste aller bisherigen Anweisungen zum Anschauungsunterrichte halte. Auch Diesterweg war dieser Meinung, und die neuere Zeit hat nichts producirt, wodurch Diesterweg's Urtheil hinfällig geworden wäre. Dasselbe lautet: „Es ist, wie wir schon an anderen Orten mehrmals erklärt haben, ein Muster- und Meisterwerk, unbedingt das Hauptwerk, der vorzüglichste Lehrgang über die Anschauungs- und Sprechübungen. Es sollte keinem Lehrer fehlen."

Graßmann spricht sich über die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen folgendermaßen aus: „Der Zweck derselben ist, die Kinder mit den Gegenständen der äußeren Welt, ihren Eigenschaften, Verhältnissen und Beziehungen bekannt zu machen, sie dahin zu führen, daß sie die Außenwelt richtig in sich aufnehmen, abbilden und gestalten und so zu einer inneren Vorstellungswelt machen, welche der äußeren genau entspricht, und indem darüber zu ihnen gesprochen wird und sie selbst darüber sprechen, sie zur Fertigkeit im Reden, zunächst über sinnliche Gegenstände zu führen. Es darf aber nicht dem Zufall, der Willkür und Laune überlassen bleiben, worüber zu jeder Zeit mit dem Kinde gesprochen werden soll, damit der Unterricht nicht ein planloses Hin- und Herreden über die verschiedenartigsten Dinge werde, was zur Zerstreuung und Oberflächlichkeit führt; sondern von Anfang an muß der Lehrer sein Ziel fest im Auge behalten und in einem planmäßig geregelten Gang dasselbe zu erreichen streben. Dabei sollen diese Denk- und Sprechübungen der gemeinsame Stamm sein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden. Daher werden sie hinsichtlich des Stoffes so eingerichtet, daß sie die Anfänge aller einzelnen Unterrichtszweige

enthalten und so wie der Lehrer bis zu einem Punkte gekommen ist, wo zu einem neuen besonderen Unterrichtszweige die nöthige Vorbereitung getroffen ist, werden demselben auch besondere Lehrstunden gewidmet, und die Lernzeit wird danach auf eine angemessene Art anders eingetheilt." Und an einer anderen Stelle sagt Graßmann: „Ueber den Zweck der Denk- und Sprechübungen und ihr Verhältniß zu den übrigen Unterrichtsgegenständen ist im Vorhergehenden Auskunft gegeben, und sie erscheinen danach als die gemeinsame Grundlage sowol des Sprachunterrichtes als des gesammten übrigen Unterrichtes in Volksschulen. Mit ihnen soll der Unterricht überhaupt beginnen, und aus ihnen sollen sich die verschiedenen Abtheilungen desselben wie Zweige eines gemeinsamen Stammes ausscheiden, worauf sie selbst entweder in einen zusammenhängenden Unterricht über gemeinnützige Kenntnisse (Realien, Weltkunde) übergehen, oder zur näheren Betrachtung des inneren und Geistigen der menschlichen Natur und der besonderen Wirksamkeit unserer geistigen Kräfte hingeleitet werden."

„In Hinsicht auf die Form sollen sie möglichst so eingerichtet sein, daß nicht blos alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst alle Arten von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art vorkommen, was bei einer zweckmäßigen Anordnung und Behandlung des Stoffes sehr wol ausführbar ist. Die Sprache selbst, als Sprache, ihre Bestandtheile und deren Formen dagegen sollen hier noch gar nicht zum Gegenstande der Betrachtung gemacht, wol aber soll Vorrath an Materialien gesammelt werden, woraus künftig die allgemeinen Regeln und Gesetze der Sprache entwickelt werden können. Ehe diese Gesetze zum deutlichen Bewußtsein gebracht werden können, muß Sprachvorrath und Sprachfertigkeit bereits vorhanden sein und im Besitze derselben wird nachher die Auffindung des Allgemeinen sehr leicht von Statten gehen."

„Was die äußere Lehrform oder die Methode dieses Unterrichtes betrifft, so geht aus dem Zwecke desselben leicht hervor, daß es die Form einer freien Unterredung sein muß, die nirgends

mehr an ihrer rechten Stelle ist, als hier. Da es Uebungen im Denken und Sprechen sein sollen, so müssen die Kinder überall selbstthätig erhalten werden; der Lehrer muß ihnen durch seine Fragen nur die Veranlassung geben, selbst zu beobachten und das Gefundene richtig auszusprechen; sie müssen daher in der Regel selbst weit mehr sprechen, als der Lehrer, der den Gang der Unterredung nur zu leiten hat. Die Fragen, welche er ihnen zu diesem Ende vorlegt, müssen so bestimmt gefaßt sein, daß dem Sinne nach nur eine richtige Antwort darauf gegeben werden kann; aber er muß nicht darauf bestehen, daß gerade in bestimmten Worten geantwortet werde, vielmehr muß es ihm lieb sein, wenn die Kinder andere Worte gebrauchen, als die er vielleicht erwartete, und wenn mehrere antwortende Kinder denselben Inhalt auf verschiedene Art in Worte fassen. Nie muß er es zugeben, daß die Kinder aus Bequemlichkeit mit einzelnen Wörtern seine Frage beantworten; sondern jede Antwort muß in der Regel die ganze Frage des Lehrers in sich schließen und einen ganz verständlichen Sinn auch dem geben, der die Frage nicht gehört hat. Auf die Frage z. B.: „Was siehst du dort?" darf nicht die Antwort erfolgen: „einen Baum"; sondern die Antwort muß lauten: „Ich sehe dort einen Baum." — Keinen Fehler der Sprache, betreffe er nun eine unrichtige Wortverbindung oder die unrichtige Aussprache einzelner Wörter, darf der Lehrer ungerügt durchgehen lassen; aber er verbessere das Unrichtige nur ganz kurz, ohne weitere Gründe anzugeben und ohne auf Regeln der Sprache Bezug zu nehmen, und in der Regel bestehe die Verbesserung blos darin, daß er das Unrichtige richtig vorspricht und von den Kindern sodann noch einmal wiederholen läßt. Wo die von den Kindern erworbene Sprachfertigkeit noch nicht ausreicht, um das Beobachtete oder Gedachte selbst sprachrichtig auszudrücken, da kommt der Lehrer ihnen zu Hilfe, faßt es nöthigenfalls selbst in die rechten Worte, und läßt es so von den Kindern wiederholen."

Besser kann man den Zweck und die Lehrform des Anschauungsunterrichtes nicht bestimmen, und wer sich durch Graßmann's Auseinandersetzungen nicht überzeugen läßt, wird überhaupt schwer zu überzeugen sein. Den gesammten Stoff des An-

schauungsunterrichtes zerlegt Graßmann in dreizehn Capitel mit folgenden Ueberschriften: 1) Benennen der Gegenstände; 2) das Ganze und die Theile des Ganzen; 3) Zahl der Dinge; 4) Ort, Stellung, Lage; 5) Licht, Farbe; 6) Gestalt; 7) Größe; 8) Richtung; 9) Schall; 10) Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch und Geschmack; 11) Ruhe und Bewegung; 12) Zusammenhang der Dinge; 13) Zeit. — Es ist eine ganz falsche Meinung, daß hier ein „leerer Formalismus," eine „verfrühte Abstraction," ein „reines" Denken, d. h. ein Denken über Nichts, angestrebt werde. Diese Schlagworte, mit welchen man den Anschauungsunterricht in Mißachtung zu bringen suchte, und mit welchen man in der That manchen schwachen Lehrer kopfscheu oder nachlässig gemacht hat, rühren von Leuten her, welchen das Denken, die freie Entfaltung der Menschenkraft ein Schrecken und Gräuel ist, von derselben Sorte von Pädagogen, welchen auch aller grammatische Unterricht aus gleichen Gründen zuwider ist, und welche namentlich in der Regulativzeit, traurigen Angedenkens, den Höhepunkt ihrer lichtfeindlichen Bestrebungen erreichten. Was der Anschauungsunterricht wirklich beabsichtigt, das ist aus Obigem wol einleuchtend und kann aus dem speciell durchgeführten Lehrgange Graßmann's des Näheren ersehen werden. Es handelt sich nicht darum, eine Theorie der Farben, der Formen, der Bewegung u. s. w. zu entwickeln, sondern darum, farbige Gegenstände, runde, viereckige Gegenstände, ruhende und bwegte Gegenstände u. s. w. zu betrachten und zu besprechen, damit die Elemente alles Erkennens, die Grundvorstellungen aller Wissenschaften anschaulich festgestellt und zugleich die Sprache entwickelt werde. Ich kann jedem Elementarlehrer nur empfehlen, das Graßmann'sche Buch genau durchzuarbeiten und seinen Anschauungsunterricht darnach einzurichten. Auch wenn Einem die Sache neu ist, wird sie ihm nicht allzuschwer werden, da er sich dazu zwei Jahre Zeit nehmen kann.

Zwei Jahre nämlich und zwar wöchentlich 4—6 Gespräche möchte ich dem Anschauungsunterrichte zuweisen. Neben demselben sollen die zwei Unterclassen (die zwei ersten Jahrgänge) der Volksschule nur noch Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen haben. Der Anschauungsunterricht aber ist hier der Inbegriff alles Real-

unterrichtes, und es sind mit demselben zugleich Uebungen im Zeichnen, wo möglich auch Formenarbeiten (Flechten, Falten) zu verbinden. Daß in der That der Anschauungsunterricht die Elemente aller Realfächer in sich enthält, ist schon aus der oben angeführten Darlegung von Comenius und noch genauer aus dem Lehrgange Graßmann's zu ersehen. Der Sprachunterricht aber fällt in den zwei Unterclassen theils mit dem Lese- und Schreibunterrichte, theils mit dem Anschauungsunterrichte zusammen; wie das letztere ohne alle Künstelei auszuführen sei, hat Graßmann in meisterhafter Weise dargestellt. Bemerkt sei nur noch, daß sich der Lehrer keineswegs sklavisch an das hier empfohlene Buch binden soll. Graßmann's Heimat war Stettin; jeder Lehrer muß von seiner Heimat ausgehen, daher auch die lokalen Verhältnisse, die Sitten, Geschäfte, Benennungen, Maße, Gewichte u. s. w. seines Ortes, seines Landes an die Stelle des Entsprechenden bei Graßmann setzen. Manches muß ganz ausgeschieden werden, weil es für die Kinder zu hoch ist, z. B. die Aufführung der „Fixsterne, Kometen und Planeten," viele Specialitäten über den menschlichen Körper, die Behandlung des Tetraeders, Octaeders, der Kegelschnitte u. s. w.; oder weil es sachlich verfehlt ist, z. B. „Theile der Backen sind die Backenknochen," „Erde, Wasser, Luft und Feuer heißen die vier Elemente" u. s. w. Hie und da wird auch der Lehrer etwas Passendes hinzuzusetzen haben. Er muß also das Buch frei benutzen, mit steter Prüfung des gegebenen Stoffes und steter Rücksicht auf die zu bildenden Kinder; was dem Lehrer bedenklich scheint, übergehe er. Nur sei er kein Kleinigkeitskrämer, welcher über einzelnen Mängeln des Buches die eigentliche Bedeutung und den hohen Werth desselben aus den Augen verliert.

### §. 30. Fortsetzung.

Wir sind in der Hauptsache zu Ende, fügen aber dem Vorstehenden noch einige Erläuterungen bei.

Es ist selbstverständlich, daß nicht sogleich am ersten Schultage der planmäßige Unterricht beginnen kann. Der Lehrer muß die kleinen Neulinge erst zutraulich machen, sich mit ihnen in Be-

kanntschaft und Verbindung setzen, ihnen ihre Plätze anweisen, die nöthigen Belehrungen über ihr Verhalten und ihre Obliegenheiten geben, sie in die Schulordnung einüben, ihnen ein ansprechendes Geschichtchen erzählen, an jedes einzelne Kind einige Fragen richten über Namen, Alter, Wohnung u. s. w.

Der eigentliche Anschauungsunterricht nun soll, wie schon bemerkt, zwei Jahrgänge umfassen. Es wird aber nicht gut sein, einfach die erste Hälfte des von Graßmann gegebenen Stoffes dem ersten, die zweite dem zweiten Cursus zuzuweisen; vielmehr ist es offenbar zweckmäßiger, für den ersten Jahrgang das Leichteste aus dem ganzen Buche (aus allen Capiteln desselben) auszuwählen, das Schwerere aber für den zweiten Jahrgang zurückzustellen und das Schwerste dem in der dritten Classe beginnenden Fachunterrichte vorzubehalten. So entspricht man immer der Fassungskraft der Kinder und ihrem jeweiligen Erfahrungskreise, welcher sich ja stetig erweitert und vertieft; entspricht man dem gesammten Entwickelungsgange der menschlichen Erkenntniß, welche nicht nach der schematischen Gliederung der Wissenschaften erfolgt, sondern gleichzeitig in allen Wissensgebieten einzelne Punkte ergreift und von diesen aus nach und nach weiter schreitet, welche also ihrer Natur nach allseitig, encyclopädisch, concentrisch von Statten geht. Allerdings werden einige der Graßmann'schen Uebungen, die drei ersten, als besondere Pensa in der ersten Classe abzuschließen und dann nur noch in Verbindung mit anderen zu betreiben sein; und dagegen werden wieder einige Uebungen, namentlich die zwölfte, überwiegend der zweiten Classe zufallen. Aber auf jeder Unterrichtsstufe sollen Erkenntnißelemente aller Art vorkommen und eine allseitige Bildung der kindlichen Kraft erfolgen. Diejenigen Lehrer, welche sich auf ihre Fachbildung etwas zu Gute thun, möchten am liebsten, daß die Kinder sogleich vom ersten Schultage an „Naturgeschichte", „Geographie" u. s. w. lernten, ohne zu bedenken, daß das Fachwerk unserer Wissenschaften eine Abstraction ist, welche zu erzeugen das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat, daß aber das natürliche und also das kindliche Erkennen mit einem sehr gemischten Material beginnt, an welchem jene Grundvorstellungen gewonnen werden, welche eben den eigentlichen Gegenstand des Anschauungsunterrichtes zu bilden

haben. Wir dürfen unsere Anfänger nicht in die Zwangsjacke der wissenschaftlichen Schablonen stecken. Ich kann dem Lehrer nur rathen, sich nach den angedeuteten Gesichtspunkten allmälig einen speciellen Lehrgang des Anschauungsunterrichtes für zwei Jahrescurse auszuarbeiten, innerhalb dieses Ganges aber mit voller Freiheit, ohne alle künstliche Scheidung der Materien vorzugehen. Er gebe den Kindern nur immer Anregung und lasse ihnen Zeit, sich allseitig auszusprechen; er störe sie nicht mit der Bemerkung: „Das gehört nicht hierher." Mögen sie auch ein wenig vom eigentlichen Thema abschweifen, um zu erzählen, was sie da oder dort gesehen, gehört, erlebt haben, mögen sie beim „Benennen" der Dinge immerhin gleich einige Merkmale oder Thätigkeiten derselben angeben u. s. w., desto besser. Der Hauptzweck jeder Lection kann dennoch erreicht werden, und die zwanglose, unumwundene, vielseitige Aussprache der Kinder gibt ja dem Lehrer die beste Gelegenheit, ihre Geistesverfassung kennen zu lernen, ihre Irrthümer zu berichtigen, ihre Kenntnisse zu klären und zu vermehren, ihre Beobachtungsgabe anzuregen und zu leiten. Gerade der weite Spielraum der Themata unseres Anschauungsunterrichts ist ein großer Vorzug desselben; er entspricht ganz dem beweglichen Geiste des Kindes und ermöglicht einen wahrhaft bildenden, interessanten, von aller Langweiligkeit freien Unterricht. Sich Stunden lang mit einzelnen Objecten zu beschäftigen, dieselben bis ins Detail zu betrachten, oder nach einer fachlichen Systematik vorzugehen. das ist noch nicht nach dem Geschmacke sechs- bis achtjähriger Kinder. Wol aber legt ein guter Anschauungsunterricht alle Grundvorstellungen fest, welche dann im Fachunterrichte gebraucht werden; er ist der „Stammunterricht", der fruchtbare Boden, aus welchem sich die einzelnen Fächer erheben; er sammelt und klärt eben nur die „Vorbegriffe", er ist also eine allgemeine Propädeutik des Volksschulunterrichtes, eine methodische Bearbeitung des gesammten Anschauungskreises der Kinder.

Natürlich überwiegt dabei die äußere Anschauung. Aber auch das innere, das geistige Leben, namentlich des Menschen, des Kindes selbst, wird vielfach berührt. Das Kind lernt seine Sinneskräfte, sein Gedächtniß, sein Erinnerungsvermögen, seine Denkfähigkeit, sein Fühlen und Wollen thatsächlich kennen. Auch

sittliche Elemente werden vielfach auf die Tagesordnung kommen: Fleiß, Ordnungsliebe, Mäßigkeit, Dienstfertigkeit, Mitleid gegen Blinde, Taube u. s. w., Schonung der Gesundheit seiner selbst und Anderer, Warnung vor Thierquälerei u. s. w. Und wer religiöse Gespräche für angezeigt hält und die rechte Stimmung für sie hat, wird dazu in unserem Unterrichtsgange vielfache Gelegenheit finden. Ebenso erhält in demselben der Schönheitssinn, namentlich bei Betrachtung von Naturobjecten und Naturerscheinungen, reichliche Nahrung. Sehr gut wird es zur Förderung dieses Zweckes sein, wenn an passenden Stellen kindliche Gedichte in den Anschauungsunterricht verwebt, einfach erläutert und gemeinschaftlich memorirt werden, wodurch zugleich dem Gedächtniß, dem poetischen Sinne und dem Sprachvermögen des Kindes gedient wird. Wir führen z. B. folgende allbekannte Lieder an: „Vier Brüder geh'n Jahr aus Jahr ein," „Wenn ich ein Vögleinwär'," „Zwei Augen hab' ich klar und hell," „Die Luft ist blau, das Thal ist grün," „Du Bächlein silberhell und klar." Auch Räthsel, welche sich auf bekannte Dinge beziehen, deren sich ja in allen guten Elementarbüchern einige finden, sowie einfache Fabeln und sonstige Stücke erzählenden Inhaltes sind im Anschauungsunterrichte ganz am Platze. Es wird einem geschickten Elementarlehrer nicht schwer fallen, solche kleine Dichtungen ausfindig zu machen und geeigneten Ortes in seinen Unterricht zu verweben. — Finden später die Kinder, wenn sie lesen können, in manchem Lesestücke einen alten Bekannten, desto besser; sie werden sich freuen, ihn in einem neuen Kleide wieder zu sehen. Ueberhaupt wird ja der ganze Anschauungsunterricht den Sinn vieler Lesestücke im Voraus erschließen, so daß dann in den Lesestunden meist nur noch specielle, besonders sprachliche Erläuterungen nöthig sein werden.

Kurz, der Anschauungsunterricht, wie wir ihn uns denken, bildet das Kind allseitig, in materialer Hinsicht, sofern er in alle Gebiete der Natur und Menschenwelt einführt, in formaler Hinsicht, sofern er die Sinne, das Anschauungsvermögen, das Gedächtniß, das Denken, den Scharfsinn und Witz, die Beobachtungsgabe, das sittliche Gefühl, den Schönheitssinn, das Gemüth und zugleich das Darstellungsvermögen entwickelt. Die mit dem

Anschauungsunterrichte in Verbindung stehende Darstellung ist eine doppelte, eine mit dem Munde, die sprachliche, und eine mit der Hand, das Zeichnen und das plastische Bilden (durch Papierstreifen, Stäbchen u. s. w.). Die Entwickelung der Sprache im Anschauungsunterrichte ist gerade von Graßmann in vortrefflicher Weise angebahnt worden, wie im Allgemeinen aus den obigen Citaten und im Einzelnen aus seinem Buche zu ersehen ist. Ueber das Zeichnen und die Formenarbeiten werden wir uns unten weiter aussprechen. Daß aber diese Uebungen mit dem Anschauungsunterrichte auf das Natürlichste verbunden werden können und sollen, ist wol schon hier klar. Viel Kunst gehört hierzu nicht; übrigens findet der Lehrer Zeichnungen, wie sie etwa 6—8jährigen Kindern als Aufgabe gestellt werden können, in manchen Fibeln und Methodenbüchern, besonders in dem oben angeführten Buche von Knauß.

Schließlich sei nochmals an das Wort Graßmann's erinnert: „Es darf nicht dem Zufall, der Willkür und Laune überlassen bleiben, worüber zu jeder Zeit mit dem Kinde gesprochen werden soll.“ Es muß vielmehr dem ganzen Anschauungsunterricht ein naturgemäßer, einheitlicher und mit dem Ganzen des Schulunterrichtes in Harmonie stehender Plan zu Grunde liegen. Wir finden nun, daß dieser Forderung auf dem vorstehend bezeichneten Wege, und nur auf ihm, vollständig genügt werde. Ein beliebiges Reden von irgend etwas, heute von der Wandtafel, morgen von der Kuh, übermorgen vom Handschuh u. s. w., ist kein vernünftiger Anschauungsunterricht. Auch die sogenannte „Normalwörtermethode“ kann nicht als rationell betrachtet werden. Man will bei derselben gerade diejenigen Dinge besprechen, deren Namen den Lese- und Schreibstoff darbieten. Hier wird also einfach der Anschauungsunterricht vom Lese- und Schreibunterricht abhängig gemacht, ins Schlepptau genommen; und da kann sich natürlich der erstere nicht frei entwickeln, weil ja die „Normalwörter“ eben nur für die Zwecke des Lesens und Schreibens ausgewählt werden. Man spricht nun etwa vom Hut, von der Gans, vom Käfer, von der Geige, von der Nadel u. s. w.; aber warum spricht man nicht vom Stiefel, von der Henne, vom Frosch, von der Flöte, von der Gabel u. s. w.? — Man wird auf diese Frage

keine andere Antwort geben können als die: das Lesen und Schreiben bringe es so mit sich. Das ist nun keineswegs eine befriedigende Antwort; wir meinen, auch hier müsse die Regel gelten: Jedem das Seine. Wie kann man es rechtfertigen, daß gerade von dem und jenem Dinge Tage lang gesprochen wird und mehr gesprochen wird, als den Kindern nöthig oder auch nur faßlich ist, während von tausend anderen eben so wichtigen Dingen gar nicht gesprochen wird? — „Es ist ganz unpsychologisch und führt durchaus zu keinem erklecklichen Resultate, wenn man Gegenstände wie das Wasser, die Axt, den Tisch u. s. w. von allen nur möglichen Seiten mit dem Mikroskop der Engherzigkeit betrachten läßt und das Kind zwingt, dem katechetischen Hin- und Herzerren des Lehrers so lange zu folgen, als dieser nur irgend noch etwas über sein Objekt vorzubringen weiß" (Kellner). — Uebrigens kommen bei solchem Normalwörterunterricht bisweilen auch Gespräche vor, die den Anschauungskreis der Kinder gänzlich überschreiten, z. B. vom Uhu, Löwen, Bär, Elephant, Strauß, Haifisch, Walfisch und Heringsfang, vom Tiger, von der Hyäne, vom Affen u. s. w. Nun darf man zwar nicht so pedantisch sein, vom Lesen und Schreiben alle solche Wörter auszuschließen, deren Sache nicht vollständig verstanden wird, vielmehr genügt hier schon ein allgemeines, ungefähres Verständniß. Aber im Anschauungsunterricht ist denn doch die wirkliche Anschauung recht wünschenswerth. Mit einem Worte: mir scheint es eben so ungerechtfertigt, den Anschauungsunterricht vom Lese- und Schreibunterricht abhängig zu machen, als diesen von jenem, oder eben so ungerechtfertigt, wie die von einem Dilettantenverein aufgebrachte Manier, den Lese-, Schreib- und Rechenunterricht an einen aus Märchen bestehenden „Gesinnungsunterricht" anzuknüpfen. — Die Normalwörtermethode ist sicherlich eine gute Schreiblesemethode, vielleicht die beste; aber für den Anschauungsunterricht genügt sie selbst dann nicht vollständig, wenn sie in so meisterhafter Weise ausgeführt wird wie von Klauwell („Das erste Schuljahr") oder von Förster („Die zwei ersten Schuljahre," Leipzig 1873) und Anderen. Etwas Gezwungenes, Unnatürliches, Willkürliches bleibt an einem solchen Anschauungsunterrichte auch dann noch haften, wenn er von erfahrenen und einsichtsvollen Methodikern

gehandhabt wird. Und überdies erfüllt er nicht alle Zwecke, die wir ihm setzen müssen.

Ich bin daher der Meinung, daß es besser sei, im Lesen und Schreiben die sachlichen Erörterungen auf das Nothwendige, also auf wenige Bemerkungen zu beschränken, und den Anschauungsunterricht selbstständig zu behandeln. Die Sache wird so auch leichter, einfacher. Lehrgeschick wird immerhin noch genug vorausgesetzt, und ich glaube, daß dieses Fach, d. h. die Methodik desselben, in die Oberclasse der Lehrerseminare gehört. Ich kann aber versichern, daß im „Wiener Pädagogium" von jungen Lehrern höchst gelungene Probelectionen nach Graßmann's Methode gehalten worden sind.

---

## II. Das Lesen und Schreiben.

### §. 31. Geschichtliches bis zum 18. Jahrhundert.

Wilde Völker kennen die Kunst des Lesens und Schreibens nicht. Ihr Verkehr ist ein durchaus persönlicher, ihr Gedankenaustausch ein pantomimischer und mündlicher. Ihr kleiner Schatz von Erfahrungen, Denkwürdigkeiten, Meinungen und Verhaltungsregeln wird lediglich im Gedächtniß aufbewahrt und durch das lebendige Wort von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt; einer Literatur bedürfen sie nicht. — Diese Zustände, wie sie bei rohen Völkern bleibend sind, haben auch bei allen Culturvölkern in den ersten Perioden ihrer Geschichte bestanden. Im Zeitalter Homer's z. B. erfuhr der Grieche die Sagen seiner Vorfahren nur durch mündliche Ueberlieferung, namentlich von jenen wandernden Rhapsoden, deren einziges Buch das Gedächtniß war; auch die Urzeit der Römer kennt kein Schriftwesen, und unsere eigenen Vorfahren hatten noch zur Zeit des Tacitus keine Literatur, keine volksthümliche Schreib- und Lesekunst.

Die in das Dunkel des Alterthums gehüllte Erfindung der Schrift und mehr noch die einer helleren Zeit angehörende Erfindung der Buchdruckerkunst brachten große Veränderungen im Culturleben der Völker hervor, sowol nachtheilige als vortheilhafte Veränderungen. Die Weisheit zog sich zum Theil aus dem per-

sönlichen Verkehre und dem öffentlichen Leben in Bücher und Schulen zurück; sie verlor dadurch zugleich an Frische, Anschaulichkeit, Wahrheit und Fruchtbarkeit, artete nicht selten in todte Wortgelehrsamkeit, in leere Speculation, in Sectenwesen und Autoritätsglauben aus, und es entstand ein schroffer Gegensatz zwischen Gelehrten und Ungelehrten. Vor Allem wurde jene unmittelbare Wechselwirkung zwischen Redenden und Hörenden geschwächt, welche, wie Schiller hervorhebt, jenen „Sängern der Vorwelt“ so sehr zu Statten kam, den Sängern, „die mit dem lebenden Wort horchende Völker entzückt,“ und deren Zeitalter der moderne Dichter mit den Worten preist: „An der Glut des Gesanges entflammten des Hörers Gefühle, an des Hörers Gefühl nährte der Sänger die Glut.“

Doch wir können vergangene Zeiten nicht erneuern, und wenn wir es auch könnten, würden wir nicht geneigt sein, die Errungenschaften der Cultur aufzugeben. Die Vortheile, welche wir der Schrift verdanken, sind unermeßlich, und ihre Nachtheile sind nicht unüberwindlich. Jedes Gut, dessen sich die Menschheit erfreut, kann dem Mißbrauch unterliegen; aber darum sollen wir es nicht wegwerfen, sondern nur weise anwenden. Wie hätten unsere gesammten Wissenschaften, wie hätte die Bildung unserer Zeit entstehen können, wenn die Erfahrungen und Gedanken der verschiedenen Völker und Generationen nur dem Gedächtnisse und der mündlichen Tradition hätten anvertraut werden müssen, nicht aber in den stummen und doch verständlich redenden Werken der Schrift aufbewahrt worden wären? — Gegen eine gelehrte Verknöcherung der Wissenschaften aber schützt uns die Popularisirung derselben in gemeinverständlichen Schriften, gegen todtes Bücherwesen der freie Vortrag in Hörsälen, Vereinen, Theatern u. s. w., insbesondere ein guter, anschaulicher, geistbildender Unterricht in unseren Volksschulen, welcher unmittelbar von Person zu Person wirken, nicht durch die Scheidewand der Bücher geschwächt werden, wol aber zum Gebrauch der Bücher anleiten soll. Diese soll das Lernen durch eigene Erfahrung und eigenes Nachdenken, sowie das Lernen durch Hören nicht aufheben, sie sollen nur als neue Bildungsmittel zu den alten hinzutreten und der allgemeinen Verbreitung nützlicher Kenntnisse und vernünftiger Ansichten dienen. Wer könnte

heute noch zweifeln, daß die Kunst des Lesens für Jedermann von großem Vortheile sei? Sie erschließt uns die Schätze des Geistes und erheitert uns unsere Mußestunden. Und wenn wir nur an unsere Tagesliteratur, nur an die durch sie verbreiteten Bekanntmachungen und Anzeigen denken, so werden wir inne, wie viel dem entgehen muß, der nicht lesen kann. Eben so ist das Schreiben in unserer Zeit, wo ein vielseitiger Verkehr und eine verwickelte Geschäftsthätigkeit überall Platz gegriffen hat, als Mittel des Gedankenaustausches, sowie zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur ordentlichen Führung aller amtlichen und gewerblichen Angelegenheiten für Niemand entbehrlich, der nicht auf den untersten Stufen der Gesellschaft und in geistiger Abhängigkeit von Anderen verbleiben will.

Aus solchen Erwägungen ist die allgemein verbreitete Ansicht entsprungen, daß die Unterweisung im Lesen und demnächst im Schreiben das erste und unerläßlichste Geschäft unserer Volksschulen sei. Ja schon im Alterthume finden wir überall, wo es eigentliche Schulen, d. h. Bildungsanstalten mit besonderen Lehrern gab, in China und Indien, in Athen und Rom, diese elementarischen Kunstfertigkeiten als den Stamm des Lehrplans, und sie sind es durch alle Zeiten geblieben. Immer, wo man Kinder zur Schule schickte, hat man verlangt, daß sie daselbst mindestens lesen lernten, dann, wo möglich, auch schreiben. Und zu allen Zeiten haben die Elementarlehrer auf diese ältesten und wichtigsten Schulfächer die meiste Mühe verwendet und den Betrieb derselben möglichst zu vervollkommnen gesucht. Je weiter sich das Bedürfniß elementarischer Schulbildung verbreitete, desto eifriger trachtete man nach einer leichten und rasch zum Ziele führenden Lesemethode.

Die älteste Leselehrmethode ist, so weit wir sehen können, die Buchstabirmethode. Die Kinder im alten Athen und alten Rom lernten vor Allem die Formen und Namen der Buchstaben in der Reihenfolge des Alphabetes, dann deren Zusammensetzung zu Silben und Wörtern. Ihre ersten Schreibübungen bestanden im Nachziehen der ihnen in Sand oder auf Wachstafeln vorgezeichneten Buchstaben, wobei ihnen der Lehrer wo nöthig die Hand führte. Sie hatten im Vergleich zu unseren deutschen Kindern weniger zu lernen, da es nur einerlei Schrift gab, während unsere

Kinder neben einem Schreibalphabet auch ein Druckalphabet und neben den deutschen auch die lateinischen Schriftzeichen lernen müssen. Zur Erleichterung des ersten Leseunterrichtes bediente man sich, wie wir aus Quintilian und anderen alten Schriftstellern ersehen, schon bei den Griechen und Römern elfenbeinerner und hölzerner Buchstaben, worin wir den Ursprung des bei uns gebräuchlichen Leseapparates (der Lesemaschine oder des Setzkastens) zu erblicken haben.

Im Mittelalter machte die Elementarmethode keine Fortschritte; von den Laien lernten nur wenige lesen und noch wenigere schreiben; das letztere galt bei allen für eine sehr schwere, bei vielen für eine geheime Kunst. Als im späteren Mittelalter das Bürgerthum aufblühte, fand im Zusammenhange mit dem Gewerbe und mit dem Meistergesang auch das Lesen und Schreiben weitere Verbreitung; aber es wurde fortwährend in alter Weise erlernt. Und so finden wir noch zu Luther's Zeit die Buchstabirmethode als die allein übliche. Doch schon damals wurde die Unnatürlichkeit und Langweiligkeit derselben lebhaft gefühlt, und ein Zeitgenosse Luther's, Valentin Ickelsamer, machte den Versuch, den elementarischen Sprach- und Leseunterricht zu verbessern. Es seien, sagt er, nicht die Wörter aus dem Abc, sondern es sei das Abc aus den Wörtern zu erlernen. Daher müsse die Zerlegung der Wörter in Silben und Laute den Anfang des Leseunterrichtes bilden. Der Schüler habe genau Achtung zu geben, um aus einem gesprochenen Worte die Laute herauszuhören, was Ickelsamer an einem Beispiele, an dem Worte „Hans" erläutert. Die Lautzeichen (Buchstaben), deren Namen er von den Lauten selbst bestimmt unterscheidet, sollten erst in zweiter Linie gelernt werden, wobei zuerst die Zeichen der Vokale, dann die der „mitstymmer" (c, z, f, g, h, l, m, n, r, ſ, s, w, x), endlich die der „stummen" Laute (b, p, d, t, k, q) vorzuführen seien. Hierauf läßt Ickelsamer sogleich das Lesen ganzer Sätze folgen, wobei er jedoch in den ersten Uebungen die mehrsilbigen Wörter silbenweise abgetheilt vorführt. Dazu bemerkt er: „Sobald ainer der namen vnd figur der Buochstaben auff diese weis (wie er früher gezeigt) berichtet ist, der fach an zuolesen.... Er lese aber vnd nenne die buochstaben also, das er in ainem wort nit abbreche biß ers gar hin

auß liset, vnd laß kainen buochstaben faren, biß er den andern ergriffen hat, vnd henck es alles an ainander, wie die ring an ainer ketten." — Die Schrift, in welcher Ickelsamer seine Ansichten und Grundsätze niedergelegt hat, führt den Titel: „Teutsche Grammatica darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem so zum Teutschen lesen vnd desselben Orthographian mangel vnd überfluß, auch anderm vil mehr, zuo wissen gehört. Auch ettwas von der rechten art und Etymologia der teütschen sprach vnd wörter, vnnd wie man die Teutschen wörter in jre silben taylen, vnd zuosammen Buochstaben soll. Valentin Ickelsamer." — Das Buch besteht aus 40 Blättern und ist wahrscheinlich im Jahre 1537 zu Nürnberg gedruckt. Ein Exemplar davon befindet sich in der gräflichen Bibliothek zu Wernigerode. Das Büchlein will übrigens, wie schon sein Titel zeigt, nicht blos eine deutsche Leselehre, sondern eine deutsche Sprachlehre sein und ist sicherlich einer der ältesten Versuche auf diesem Gebiete. Allerdings aber erscheint bei Ickelsamer als der eigentliche Zweck, als die praktische Frucht der Sprachlehre d i e v e r b e s s e r t e L e s e m e t h o d e. Wie er selbst erwähnt, hatte er schon früher „von der rechten weyse lesen zu lernen ettwas trucken lassen," was er nun eben in der „Grammatica" besser begründen und verdeutlichen will, weshalb er auch ein „kurtz lesebüchlein" (3 Seiten silbenweise gedruckte Lesestücke religiösen Inhaltes) beigibt. — Ickelsamer hat also in der That bereits diejenige Lesemethode aufgestellt, welche 300 Jahre nach ihm zur Geltung gelangt ist. Seine Zeit aber verstand ihn nicht, sein Lehrverfahren drang daher nicht durch, wurde bald gänzlich vergessen und mußte später von Anderen (Olivier, Jacotot) u. s. w. aufs Neue erfunden werden.

Das Buchstabiren behauptete thatsächlich noch länger als zwei Jahrhunderte die Herrschaft im Elementarunterricht, und wenn es auch in diesem langen Zeitraume nicht an Versuchen fehlte, die Lesemethode zu verbessern, so waren dieselben doch nicht auf eine wesentliche Umgestaltung des Lehrverfahrens gerichtet. In einer Köthen'schen Schulordnung aus dem Jahre 1620 (Zeit des Ratichius) wird bezüglich des Unterrichtes in der Unterclasse festgesetzt: „Wenn das Gebet und die Erkundigung der Sitten vollendet, soll der Lehrer eine halbe Viertelstunde den Zug der Buchstaben den

Kindern zeigen, also, daß er erstlich die Lautbuchstaben (Vocale), wie sie an der Tafel roth gemalet sind, etliche mal mit Kreiden überziehe und alsbald dieselben helle und deutlich dazu ausspreche. Die folgende Viertelstunde soll er etwas freundlicher mit ihnen reden, bald diese bald jene gemeiniglich bekannte Frage anstellen, sie zur Antwort reizen und auf diese Weise ihre Aussprache fleißig formiren. Die freundlichen Gespräche aber und die Unterweisung der Buchstaben sollen eins ums andere gehalten werden. Wenn sie die Buchstaben an der schwarzen Tafel und hernach in ihren Büchern kennen und ungefähr das sechste Jahr erreicht haben, können sie in der anderen Claß vermittels des Schreibens zu völliger Erkenntniß der Buchstaben und darauf folgendem Buchstabiren und Lesen füglich angeführt werden. Ist demnach der Zweck der ersten Claß dieser: 1) die Buchstaben an der schwarzen Tafel und hernach in den Büchern kennen, 2) nach ihrem Alter eine wolformirte Zunge und Sprach haben" (hierzu noch Religiöses und Sittliches). Für die zweite Classe (das zweite Schuljahr) wird Folgendes bestimmt: „In der Muttersprach soll der Anfang der Unterweisung gemacht werden, daher auch des Schreibens und Lesens, unter welchen das letzte, damit es desto besser gelernet werde, das erste zu Hilfe haben soll. Derhalben soll der Präceptor mit der ersten und besonderen Unterweisung von den schlechten (einfachen) und ursprünglichen Buchstaben, als die da leichter sind, den Anfang machen, ehe er den Knaben zur gewöhnlichen Ordnung des Abc führe, soll demnach den Buchstaben i mit rother Dinten nach dieser Ordnung schreiben," nämlich in mehreren Reihen, wobei er immer den Buchstaben aussprechen soll. Die Schüler sollen nun die Vorschrift in ihren Schreibbüchlein nachbilden und so soll allmälig das ganze Alphabet eingeübt, dann noch zwei oder drei mal durchgenommen werden, wobei die geschriebenen und gedruckten Buchstaben mit einander zu vergleichen, sowie die Vocale und Consonanten von einander zu unterscheiden seien Hierauf kommt das Schreiben und Lesen von Silben, und endlich wird noch in der zweiten Classe ein Anfang im Lesen des ersten Buches Mosis gemacht. — Dieser Lehrgang ist in der That sehr bemerkenswerth. Er unterstützt das Lesen durch Sprechübungen; er folgt nicht mehr dem Alphabet, sondern beginnt mit den Vocalen

und reiht daran die Consonanten, im Schreiben wird vom Leichten zum Schweren fortgeschritten; in der zweiten Classe wird das Schreiben mit dem Lesen verknüpft; die Lection wird zuerst an der Wandtafel und hernach im Buche vorgenommen. Man war also der neueren Methode näher gekommen, erreichte sie aber nicht. In der ersten Classe wurde nur gelesen, nicht geschrieben, und zwar gab man hier das Druck-, nicht das Schreibalphabet; das Uebermalen der Buchstaben seitens des Lehrers hatte nur den Zweck, den Kindern den „Zug" (die Form) der Buchstaben deutlicher zu machen; die drei Stufen: Erlernen sämmtlicher Buchstaben, Silbenlesen und Wortlesen blieben streng getrennt; der Unterschied zwischen Laut und Lautzeichen (Buchstab) trat nicht hervor.

Bemerkenswerth ist ferner, daß Comenius in seinem Orbis pictus zwar die Buchstaben in der gewöhnlichen alphabetischen Ordnung vorführt, zu einem jeden aber ein Bild gibt, welches an einen dem betreffenden Buchstaben entsprechenden Naturlaut erinnern soll. Neben jedem Bilde steht ein kurzer Text und der symbolisirte Buchstabe: „Die Krähe krechzet a a A a, das Schaf blöket bee Bb, die Heuschreck zitschert ci ci Cc, der Wiedhopf ruft du du Dd, das Kind wimmert eee Ee, der Wind wehet fi fi Ff, die Gans gackert ga ga Gg, der Mund hauchet ha ha Hh" u. s. w. Ohne Zweifel wollte Comenius das Lesenlernen leichter und natürlicher machen, mit sinnlichen Vorstellungen in Verbindung setzen, und vielleicht lag ihm das Analysiren und Lautiren im Sinn, wenigstens scheint er es geahnt zu haben. Ob er aber zugleich die vorhin erwähnten Fortschritte der Köthener Pädagogen kannte, ist zweifelhaft.

Von Locke führen wir folgende Aussprüche an: „Sobald der Knabe sprechen kann, ist es Zeit, daß er anfange lesen zu lernen." Aber das Lesenlernen soll nach Locke für das Kind kein ernstes Geschäft, sondern ein Spiel sein. „Man kann Würfel und andere Spielsachen mit Buchstaben bezeichnet gebrauchen, um sie das Alphabet spielend zu lehren. Wie, wenn man einen elfenbeinernen Würfel von 32 Seiten oder vielmehr von 24 oder 25 Seiten machte und einige dieser Seiten mit einem a, andere mit b, andere mit c und noch andere mit d bezeichnete? Ich wollte, daß man blos mit diesen

vier Buchstaben, oder allenfalls nur mit zweien auf einmal den Anfang machte und, wenn der Knabe diese kennte, einen andern hinzuthäte und so fortführe, bis jede Seite mit einem Buchstaben bemerkt und das ganze Alphabet erschöpft wäre..... Ich kenne einen Mann von hohem Stande, welcher die sechs Seiten eines Würfels mit den sechs Selbstlautern (denn in unserer Sprache ist y einer) und die Seiten dreier anderer Würfel mit den achtzehn Mitlautern bezeichnet und ein Spiel für seine Kinder daraus gemacht hat, daß derjenige gewinnen sollte, der in einem Wurf die meisten Wörter aus diesen vier Würfeln zusammen gebracht hätte. Sein ältester Sohn spielte sich auf diese Weise mit vielem Eifer ins Buchstabiren hinein, ohne jemals darüber gescholten oder dazu gezwungen worden zu sein." Das Schreiben soll nach Locke erst dann begonnen werden, wenn das Kind schon fertig lesen kann. Einen Fortschritt in der Elementarmethode finden wir bei diesem Pädagogen nicht. Die von ihm vorgeschlagene Spielerei wurde nachmals von Basedow noch weiter getrieben, indem dieser den Kindern das Alphabet durch gebackene Buchstaben, welche zugleich als Fleißprämien dienen sollten, beibringen wollte, während Locke Kirschen, Aepfel und dergleichen als Gewinnste vorschlug. Man ersieht hieraus, auf wie unnöthige, ja schädliche Kunstgriffe man verfiel, weil man keine naturgemäße Methode hatte und noch überdies zu frühzeitig dem Kinde das Lesen beibringen wollte.

### §. 32. Geschichtliches bis auf Graser.

Das 17. Jahrhundert brachte also keine wesentliche Umgestaltung des ersten Lese- und Schreibunterrichtes zu Stande; das 18. zeichnet sich aus durch eine heftige Bekämpfung der Buchstabirmethode, aber erst das 19. führte zu einer wirklichen Neugestaltung des Elementarunterrichtes. Es würde dem praktischen Lehrer wenig nützen, wenn wir hier die Titel der seit 1700 erschienenen Schriften gegen das Buchstabiren anführen wollten, um so weniger, da die meisten dieser Schriften verschollen sind. Wir heben daher nur hervor, daß dieselben darauf abzielten, daß das Kind, nachdem es die Buchstaben gelernt habe, „ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren" sogleich zum wirk-

lichen Lesen geführt werde. Die Unnatürlichkeit der Buchstabirmethode war von den einsichtigeren Schulmännern völlig erkannt. So heißt es in einer 1735 unter dem Titel: „Lesekunst, in welcher das zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird", erschienenen Schrift, deren Verfasser sich „Nachsinner" nennt: „Wenn man „hoch" lesen will, spricht man ha o ce ha; man tönet zweimal ha und ist darin kein a. Klingt es nicht wunderlich: wenn man will „spielen" sagen und kommt mit es pe i e el e en hervor? Ein solch gezogenes Spiel möcht mich vom Lernen jagen, es kommt ja allzuschwer der rechte Zweck hervor." — Wie sehr man auf das Buchstabiren erzürnt war, ersieht man daraus, daß Samuel Heinicke nach dem Berichte seines Zeitgenossen Gedike behauptete, „daß das Buchstabiren das nächste Uebel nach der Erbsünde und gar ein noch größeres sei, daß Krieg und Pest und Hexenprocesse nicht so viel Unheil angerichtet haben, als das Buchstabiren." Man wird aus solchen Ausbrüchen des Ingrimms wenigstens so viel entnehmen können, daß der damalige Elementarunterricht ein sehr peinliches und noch dazu oft fruchtloses Geschäft gewesen sei. Was eigentlich die Feinde der Buchstabirmethode an deren Stelle setzen wollten, war ihnen Anfangs selbst nicht recht klar. Sie erkannten das Uebel, fanden aber kein zweckmäßiges Heilmittel. Sie mögen eine Vorahnung der Methode Jacotot's gehabt haben, konnten aber nicht zum vollen Lichte einer neuen Einsicht gelangen. Was sich schließlich gegen Ende des 18. Jahrhunderts als praktisches Resultat des Streites ergab, war die Sillabirmethode, welche darin bestand, daß man die Kinder, nachdem sie die Vokale gelernt hatten, sogleich zum Lesen ganzer Silben anleitete, ohne ihnen dabei den Namen der Consonanten zu sagen. Der als Uebersetzer von Locke's Erziehungsschrift bekannte Rudolphi († 1798), charakterisirt diese Methode im 9. Bande von Campe's „Revision" folgendermaßen: „a) Daß die Selbstlaute a e i o u und die Hilfslaute ä ö ü dem Kinde mit dem Namen genannt werden; b) daß die Mitlaute oder Consonanten gar nicht genannt werden. Der Lehrling braucht nichts weiter davon zu wissen, als: welche Wirkung sie bei einem Selbstlauter thun, und er wird sich den Begriff davon mit der Zeit schon selbst abstrahiren. Jedes einzelne

Nennen derselben außer der Zusammensetzung ist dem Lehrling nicht blos unnütz, sondern hinderlich. c) Nach den Selbstlautern also lehre man ihn die Silben: ba, be, bi, bo, bu, bä u. s. w. kennen, darauf die Silben: ab, eb, u. s. w., alsdann die Silben: bab, dab u. s. w., wo zwei Mitlauter einen Selbstlaut in der Mitte haben. Und so gehe man in möglichst abgemessener Stufenfolge zu den zusammengesetzten Silben fort.“ Campe bemerkt hierzu, daß er diese und ähnliche Vorschriften schon in seiner „neuen Methode die Kinder lesen zu lehren“ (1777) gegeben habe. — Noch weiter in der Vereinfachung der Lesemethode ging der vorhin erwähnte Gedike, ebenfalls Mitarbeiter an Campe's „Revision“ († 1803). Er gab 1798 ein „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren“ heraus, in welchem weder einzelne Buchstaben, noch bedeutungslose Silben vorkommen, sondern das Lesen gleich mit Wörtern, allerdings mit einsilbigen, angefangen wird. Freilich will Gedike das Lesen erst dann lehren, wenn die Kinder im Anschauen, Denken und Sprechen gehörig vorgebildet sind und das Lesen ihnen zum Bedürfniß geworden ist, möchten sie darüber auch zehn Jahre alt werden. Sie würden dann „nicht den zehnten Theil der Zeit, der jetzt hierauf verschwendet wird, gebrauchen, um mit Fertigkeit lesen zu lernen. Man könnte dann zugleich aller Fibeln und aller der Künsteleien und Spielereien, aller der Lesemaschinen und Lesekasten, wodurch man in neueren Zeiten den kleinen Kindern das Lesenlernen hat interessant machen wollen, leicht entbehren. Der wichtigste Vortheil aber wäre der, daß das Kind sich nun von Anfang an gewöhnte, mit Verstand zu lesen.“ — Hier haben wir ohne Zweifel den Höhepunkt der Elementarmethodik des 18. Jahrhunderts, von dem später selbst Stephani in so fern wieder zurückging, als er mit seiner Lautirmethode das Lesen sinnloser Silben wieder in Gang brachte. Was aber dem 18. Jahrhunderte noch gänzlich fehlt, das ist die Verbindung des ersten Leseunterrichtes mit dem ersten Schreibunterrichte.

Im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts machten als Elementarmethodiker gleichzeitig drei Männer großes Aufsehen: der bekannte baierische Schulrath Stephani, der Philanthropist Olivier († 1815 als Privatlehrer in Wien) und J. F. A. Krug, welcher sich als Bürgerschullehrer in Leipzig einen bedeutenden

Ruf erwarb, hierauf Schuldirector in Zittau, dann in Dresden wurde († 1843). Neben diesen drei Männern suchten zwar noch viele andere den Leseunterricht zu fördern, namentlich Tillich, Zeller, Pöhlmann und Pestalozzi; aber sie haben auf diesem Gebiete nichts Originelles von Bedeutung geleistet. Tillich schloß sich an Olivier, Zeller an Krug an, Pöhlmann und Pestalozzi blieben beim Buchstabiren, welches sie nur angenehmer und sinnreicher zu machen suchten, indem sie Gespräche über sinnliche Dinge mit dem Buchstabiren verbanden, die Kinder erst im Buchstabiren nach dem Gehör übten, ehe sie ihnen die Schriftzeichen vorführten, die Buchstaben in Gruppen ordneten und nur nach und nach lernen ließen, übrigens den Gebrauch beweglicher (aufgeklebter) Buchstaben (der sogenannten Lesemaschine), welcher sich schon bei Basedow findet, weiter verbreiteten. Die drei zuerst genannten Pädagogen dagegen, welche übrigens ganz unabhängig von einander arbeiteten, sind als die Urheber der Lautirmethode von größerer Wichtigkeit.

Olivier ging vor Allem auf eine tüchtige und systematische Bearbeitung des Sprachvermögens der Kinder aus; dieselben sollten durch vieles und gutes Vorsprechen und Nachsprechen erst alle Laute geläufig und fehlerlos hervorbringen lernen, ehe sie das Lesen anfingen. Mit diesen Sprechübungen verband er Analysirübungen: die gesprochenen Sätze wurden in Wörter, diese in Silben, diese in Laute zerlegt. Wenn nun nach und nach alle Laute vorgekommen und gehörig geübt waren, dann erst begann Olivier mit Vorführung der Lautzeichen, wobei zuerst die Vocale, dann nach und nach die Consonanten eingeübt wurden, letztere in Verbindung mit ersteren. Zu bemerken ist aber, daß Olivier die Consonanten nicht rein, sondern alle mit einem angehängten schwachen e aussprechen ließ, also be, ce, che, de, fe, ge, he u. s. w. Er meinte sogar, daß der Unterschied zwischen Selbstlautern und Mitlautern ganz wegfallen müsse, weil der Consonant fast ein ebenso selbstständiger Laut sei als der Vocal. Indem er also auf halbem Wege stehen blieb, entging ihm der Ruhm, daß die Lautirmethode nach seinem Namen genannt wurde. Uebrigens muß noch bemerkt werden, daß Olivier beim Unterricht Bildertafeln verwendete, auf welchen Objecte dargestellt waren, deren Namen der

Reihe nach alle Consonanten enthielten, so eine Taube, eine Tulpe, eine Weide, eine Fichte u. s. w. zur Einübung von b, p, d, t u. s. w. Geistbildend war Olivier's Methode ohne Zweifel, ihre allzugroße Gründlichkeit aber und die Kostspieligkeit der nach ihr angefertigten Lehrmittel erschwerte ihre Verbreitung.

Krug's Methode war noch viel verwickelter, als die Olivier's; wenn sie eben deshalb in der Praxis scheitern mußte, so kann ihr doch Scharfsinn und Bildungskraft nicht abgesprochen werden. Auch Krug begann mit Vorübungen zur Bildung der Aufmerksamkeit, des Gehörs und der Sprachorgane. Hierauf folgen die drei Stufen des eigentlichen Leseunterrichtes: die Tonbildung (d. i. Vorführung der Vocale), die Articulationsbildung (d. i. Vorführung der Consonanten), endlich die Verbindung der Consonanten mit den Vocalen zu Silben, Wörtern und Sätzen. Bei den Vocalen werden die Mundstellungen gelehrt und geübt: spitz u, rund o, weit a, breit e. Die Consonanten werden eingetheilt in Schlüsse, Tonlaute, reine Laute und Hauche, wobei wieder unterschieden werden: der Lippenschluß (und zwar der scharfe p, pp und der sanfte, b, bb), der Zahnschluß (und zwar der scharfe t, th, tt, dt und der sanfte d, dd), der Gaumenschluß (und zwar der scharfe k, c, ck, ch und der sanfte g, gg), ferner die Nasentonlaute (Lippenlaut m, Zahnlaut n, Gaumenlaut ng und nk) und die Mündungstonlaute (Windlaut w, Zungenlaut l, Schnurrlaut r), ferner die Blaselaute (f, ff, v, ph), die Säusellaute (s, ß, ſ, ſſ, ſt, ſp) und der Zischlaut (ſch), endlich der Zungenhauch (ch, g), der Kehlhauch (h) und der Tonhauch (j). Zur Einübung alles dessen wurde commandirt: „Zweite Stellung, Mund rund; dritte Stellung weit; Unterlippe an die Oberlippe; keine Luft durch den Mund; Luft gedrückt" u. s. w.

Mit Recht bemerkt Niemeyer über die Krug'sche Methode: „Sie scheint mir die allerschwierigste, mehr ein künstliches und scharfsinniges Experiment, als von allgemeiner Brauchbarkeit, am wenigsten in unseren Volksschulen." Doch hatten Olivier's und Krug's Arbeiten das Verdienst, daß durch sie die Sprachelemente vollständig dargelegt wurden und der Unterschied von Laut und Buchstabe nunmehr völlig zum Bewußtsein kam, wie dies Niemeyer in folgenden Sätzen ausspricht: „Daß die gewöhnlichen

Namen der Buchstaben allerdings unbequem sind, und sie weit natürlicher mit dem wahren Laut, den sie in der Sprache haben, bezeichnet werden, dies leuchtet ein. Denn je näher ein Name des Zeichens dem Bezeichneten kommt, desto natürlicher ist er. Bei den Namen unseres Alphabets müssen wir bald vorn (z. B. bei: ef, el, em, er, es, ix), bald hinten (z. B. bei: ha, ka, pe, te, vau) etwas abschneiden, ehe der wahre reine Laut übrig bleibt. Das Unbequeme fällt bei dem gewöhnlichen Buchstabiren am meisten in das Ohr, z. B., Vau e er es ceha u el de u en ge (Verschuldung), Es ceha em e er zet (Schmerz)." —

Durch Alles nun, was denkende Schulmänner theils schon vor Stephani angestrebt hatten, theils gleichzeitig mit ihm anstrebten, war und wurde das Verständniß der Methode dieses Schulmannes angebahnt, und vermöge ihrer Einfachheit trug sie über die Methoden Olivier's und Krug's in der Praxis den Sieg davon. Stephani ist als der eigentliche Urheber der reinen (synthetischen) Lautirmethode zu betrachten. Er verlangte, daß jeder Laut ohne Zusatz irgend eines Hilfslautes ausgesprochen werde; er fing ohne Weiteres eben mit den Lauten und deren Zeichen an, worauf er in einem einfachen Stufengang von Uebungen die Verbindung der Laute zu Silben, Wörtern und Sätzen darstellte. Die Buchstaben (beziehentlich Laute führte er in folgender Ordnung vor: a, e, i, o, u, ä, ö, ü; ei, ai, au, äu (eu); j, w, m, n, l, r; h, k, d, t, b, p; f (v), ſ (s), sch, z, g, ch. Mit den kleinen Buchstaben wurden zugleich die großen gelernt. Auf die Kenntniß und Aussprache der einzelnen Buchstaben folgte das Lesen einfacher Silben, dann einfacher Wörter u. s. w. Diese Methode fand bald viel Beifall und man rühmte ihr nach, „daß die Kinder dadurch Herr ihrer Sprachwerkzeuge werden, alle Laute der Sprache vollkommen rein und gut aussprechen lernen und ungestört vom Buchstabennamen sich in dieser Aeußerung ihrer Kraft selbstthätig fühlen. Sie lernen sich selbst helfen, sobald sie die Laute kennen und diese als die Bestandtheile jedes Wortes angeschaut haben." Mühsam und langweilig war freilich auch sie, indem sie die Kinder zu lang bei den einzelnen Buchstaben und Lauten aufhielt und außer allem Zusammenhange mit dem Schreibunterrichte stand. Man verbesserte sie einigermaßen dadurch, daß man das

Silbenlesen schon begann, sobald einige Consonanten gelernt waren, sowie dadurch, daß man das große Alphabet erst vorführte, nachdem das kleine eingeübt war. Dem anderen Fehler half Graser ab.

### §. 33. Geschichtliches bis zur Gegenwart.

Graser stellte die Schreiblesemethode auf. Sie ist ungefähr ein Jahrzehnt jünger als die Lautirmethode; in Frankreich war sie allerdings schon ein Jahrhundert früher versucht worden, aber nicht durchgedrungen. Da Graser, wie Krug, auf die Mundstellungen großes Gewicht legte, so nannte man seine Methode auch die „Mundstellungsmethode". Nach einer Reihe von Vorübungen im Anschauen und Zeichnen, Sprechen und Analysiren (Vorübungen für „Auge und Hand", für „Ohr und Mund") ging Graser zur schriftlichen Darstellung der Laute, wobei er die Buchstaben als Abbilder der Mundstellungen behandelte und, um dieser Idee besser genügen zu können, für den Anfang eine der lateinischen Schrift ähnliche „Elementarschrift" lehrte. Uebrigens sollte weder lautirt noch buchstabirt werden, sondern der Schüler sollte immer ganze Wörter (zuerst natürlich leichte) aussprechen, in ihre Bestandtheile zerlegen, diese zählen, dann jeden schriftlich darstellen und so zugleich hören, denken, schreiben und lesen. Zuerst wurde nur mit kleinen Buchstaben gearbeitet, erst nach deren Einübung kam das große Alphabet zur Behandlung, und erst wenn so das Kind schreibend lesen gelernt hatte, trat die deutsche Druckschrift auf, welche durch Vergleichung mit dem schon bekannten Alphabet eingeübt wurde. — Die Mundstellungstheorie und die Elementarschrift Graser's sind als unpraktisch außer Gebrauch gekommen; das Wesentliche seiner Schreiblesemethode aber, durch eine große Anzahl von Schulmännern (Harnisch, Diesterweg, Scholz, Lüben u. s. w.) genauer durchgebildet, hat sich bis heute erhalten, theils als reine Schreiblesemethode, theils in der Variation, daß mit den Schreibzeichen zugleich die Druckschrift vorgeführt wird.

Endlich haben wir noch die Methode Jacotot's darzustellen. Jacotot läßt weder buchstabiren, noch sillabiren, noch lautiren. Er braucht auch kein Elementarbuch, keine Fibel; im

Allgemeinen kann nach seiner Ansicht jedes Buch, dessen Inhalt dem Kinde verständlich ist, als erstes Lesebuch benutzt werden. Er wählte zu diesem Zwecke den Telemaque von Fenelon, weil dieses Werk nach Inhalt und Form ein treffliches Bildungsmittel für die Jugend sei. Der Elementarunterricht nimmt nun folgenden Gang. Der Lehrer liest den ersten Satz aus dem Telemaque vor und zeigt dabei auf jedes Wort; die Kinder sprechen jedes Wort laut nach und lernen den Satz auswendig. Hierauf spricht der Lehrer die einzelnen Wörter, in und außer der Reihe, und die Kinder müssen jedes zeigen; dann zeigt der Lehrer auf die Wörter, und die Schüler müssen sie aussprechen. Geht dies geläufig, so beginnt die Zerlegung der Wörter in Silben. Der Lehrer spricht nämlich den Satz silbenweise aus und zeigt dabei auf jede einzelne Silbe, die Kinder sprechen nach; dann nennt der Lehrer die Silben, und der Schüler zeigt sie; ferner zeigt sie der Lehrer und der Schüler spricht sie aus. Hierauf folgt die Zerlegung in Buchstaben, wobei das vorige Verfahren wiederkehrt. Das Ziel ist, daß der Schüler den Satz fehlerlos hersagen, jedes Wort, jede Silbe, jeden Buchstaben zeigen und aussprechen könne. Hierauf wird ein zweiter Satz vorgenommen und in gleicher Weise behandelt, wobei der Schüler angeben muß, ob ein Wort, eine Silbe, ein Buchstabe schon im ersten Satze vorgekommen und was im zweiten Satze Neues sei. Wenn auf diese Weise etwa zwei Seiten durchgenommen sind, kann der Schüler fast Alles lesen. Parallel mit dem Lesen läuft das S c h r e i b e n. Sobald nämlich der erste Satz in Buchstaben zerlegt ist, lernt der Schüler diese schreiben; hierauf setzt er sie (schreibend) zu Silben und Wörtern zusammen, so daß nun also zur Analyse die Synthese tritt. Endlich folgt das Aufschreiben ganzer Sätze aus dem Gedächtniß, die O r t h o g r a p h i e wird dabei von selbst mitgelernt. —

Diese analytisch-synthetische Elementarmethode, welche Jacotot in der Praxis mit glücklichem Erfolge anwendete, stellte er auch in einem besonderen Werke dar, das 1830 zum ersten male ins Deutsche übersetzt wurde (von Braubach), und seitdem gab es einen lebhaften Streit für und wider die neue Methode. Praktisch ausgeführt wurde dieselbe in Deutschland erst ein Jahrzehnt später

und zwar durch den Elementarlehrer Karl Seltzsam in Breslau, welcher seit 1840 das Lehrverfahren Jacotot's in seiner Schulclasse anwendete und durch literarische Arbeiten popularisirte. Als erstes Lehrmittel benutzte Seltzsam eine vor den Augen der Schüler hängende Lesetafel, auf welcher eine einfache Erzählung abgedruckt war. Sein Verfahren beschreibt er so: „Der Lesestoff: Die geschenkten Spielsachen, faßt, mit Jacotot zu reden, für die Kleinen nur Thatsachen in sich. Der Lehrer kann daher ohne große erklärende Einleitung, sogleich damit beginnen, daß er dem Schüler den ersten Satz: Franz, Franz, o komm doch bald zu mir! — langsam und deutlich vorliest, während er mit einem Zeigestocke die einzelnen Wörter andeutet. Die Schüler lesen den Satz einzeln und zusammen; der Lehrer weist auf die Wörter außer der Reihe, die Schüler nennen sie, der Lehrer nennt gewisse Wörter des Satzes, die Schüler zeigen sie. Anfangs werden sie sich das Wort dem Orte nach merken, wo es zu finden ist, nach und nach fassen sie aber das Bild eines jeden näher ins Auge, sie vergleichen und unterscheiden und lernen es auch erkennen durch seine Eigenthümlichkeit. Man wird dies bestätigt finden, wenn man in derselben Weise den zweiten Satz: So rief einst Karl dem Franz zu — dazu nimmt; hier werden die Schüler die Wörter Franz und zu selbst herausfinden, weil sie einen Totaleindruck von demselben schon im ersten Satze aufgenommen haben. Da diese beiden Sätze nur einsilbige Wörter enthalten, so versteht sich von selbst, daß den Schülern hier der Begriff von Silben noch nicht vorgeführt wird. Derselbe kann ihnen erst klar gemacht werden bei mehrsilbigen Wörtern. Man geht daher sogleich zu den Lauten über. Der Lehrer nennt den Kindern die Zeichen der Reihe nach, indem er auf dieselben zeigt, die Schüler nennen sie; der Lehrer zeigt außer der Reihe die Zeichen oder spricht die Laute vor, und die Schüler nennen sie; oder suchen die Zeichen für sie auf." Ueber das Schreiben sagt Seltzsam: „Die Schüler der unteren Abtheilung beginnen den Unterricht mit dem Schreiben ihres ersten Lesestückes, nachdem sie vorher einige Stunden mit dem Ziehen von Linien nach verschiedenen Richtungen auf ihren Schiefertafeln beschäftigt worden sind. Der Lehrer vereinigt sie vor der Wandtafel, auf welche die gewöhnlichen, zum Schreiben für Anfänger

nöthigen Doppellinien mit rother Farbe gezogen sind. Er schreibt ihnen das Wort Franz vor, sie zerlegen auch hier zuerst dasselbe in seine Laute, und der Lehrer weist ihnen dann die Lautzeichen. Darauf werden sie im Schreiben jedes einzelnen Buchstabens geübt, und diese werden nach und nach zum Wort vereinigt. Haben die Schüler den ersten Satz der Erzählung im Schreiben beendigt, dann läßt man sie nicht blos mit Kreide die Uebungen weiter fortsetzen, sondern während der eine ein oder mehrere Wörter an der Wandtafel zu üben hat, sind die übrigen mit denselben Wörtern auf ihren Schiefertafeln beschäftigt. Sind einige Zeilen geschrieben worden, so läßt man sie von der ganzen Abtheilung zusammen und auch einzeln lesen, die Wörter auflösen und buchstabiren. Durch diese innig verbundenen, ineinandergreifenden Schreib- und Leseübungen gelangen die Schüler gegen Ende des ersten Halbjahrs zu der Fertigkeit, leichte vorgesagte Sätze ziemlich richtig aufzuschreiben und Auskunft zu geben über die allgemeinsten orthographischen Regeln."

Es ist hinlänglich bezeugt, daß Seltzsam mit seinem Verfahren vorzügliche Erfolge erzielte, und er hat dasselbe auch consequent festgehalten. Dennoch erfuhr Jacotot's Methode, weil man sie in ihrer ursprünglichen und auch noch in der Seltzsam'schen Fassung für zu schwer hielt, in Deutschland bald eine weitere Veränderung, welche von dem Leipziger Bürgerschullehrer Krämer bewirkt wurde. Dieser begründete nämlich durch seine Schulpraxis wie durch eine im Jahre 1844 herausgegebene Schrift („Ueber einen ganz neuen Unterrichtsgang") die jetzt allgemein bekannte sogenannte „Normalwörtermethode". Indem nun der Leipziger Schuldirector Vogel die Methode des unter ihm arbeitenden Krämer sich aneignete und dieselbe durch ein Elementarbuch („Des Kindes erstes Schulbuch") verbreitete, erhielt sie den Namen „Vogel'sche" Methode. Nach derselben arbeitete dann (1848) Thomas (damals Lehrer zu Möckern bei Leipzig) seine „Lebensbilder I" und dazu eine methodische Schrift aus. Böhme in Berlin, Kehr und Schlimbach in Gotha, Klauwell in Leipzig und Andere verbreiteten durch ihre Schulpraxis, sowie durch Fibeln und methodische Schriften die Normalwörtermethode weiter. Seit 1870 ist dieselbe durch Franz Mair, sowie durch

Frühwirth und Fellner auch in Oesterreich, zunächst in Wien, eingeführt worden. Das Wesen derselben wird hier als bekannt vorausgesetzt; wem aber die Sache neu ist, der kann sich aus den Fibeln und den dazu gehörigen Leitfäden der genannten Schulmänner unterrichten („Das erste Schuljahr“ von Klauwell, „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“ von Kehr, „Praktischer Wegweiser“ von Frühwirth, Fellner und Ernst u. s. w.). Es sei nur noch bemerkt, daß die Normalwörtermethode im Ganzen denselben Lehrgang einschlägt, welchen Jacotot und Seltzsam verfolgten, nur daß sie nicht ein ganzes Sprachstück, beziehentlich ganze Sätze, sondern eben einzelne Wörter (Hut, Fisch, Ast, u. s. w.) dem Unterrichte zu Grunde legt, an welche zugleich der Anschauungsunterricht und die ersten Zeichenübungen angeschlossen werden sollen. Einige Anhänger dieser Methode (z. B. Kehr) arbeiten zuerst, um den Kindern den Elementarunterricht zu erleichtern, nur mit Schreibschrift (also nach der Schreiblesemethode); die meisten aber geben neben derselben zugleich die Druckschrift, weil nach ihren Erfahrungen die Kinder ohne große Schwierigkeit beide Alphabete zugleich erlernen, und weil sie meinen, es komme dadurch eine heilsame Abwechselung in den Unterricht, indem sie ausreichende Zeit für die Schreibübungen und für das Ganze einen gleichmäßigen Gang gewinnen. Die Auswahl der Normalwörter steht im Allgemeinen frei, nur muß darauf gesehen werden, daß in ihnen zusammengenommen alle Sprachelemente vorkommen, und daß sie dem Kinde verständliche Gegenstände bezeichnen, welche, wie die meisten Freunde dieser Methode wollen, auch von den Kindern gezeichnet werden und den Leitfaden des Anschauungsunterrichtes bilden sollen. Mit den beiden letzten Forderungen kann ich meinestheils mich nicht einverstanden erklären, da es nicht möglich ist, so vielerlei Zwecken gleichzeitig in wirklich methodischer Weise zu genügen. — Bemerkt sei nur noch, daß man die Methode Jacotot's auch noch in der Variation auszuführen versucht hat, daß man einzelne, unter sich nicht zusammenhängende Sätze dem Elementarunterrichte zu Grunde legte. Doch hat dieses Verfahren wenig Verbreitung gefunden.

### §. 34. Das Lesen und Schreiben in der Elementarclasse.

Wir sind nunmehr mit den bisherigen Gestaltungen des elementaren Lese- und Schreibunterrichtes genügend bekannt, und es fragt sich jetzt: für welche der vorgeführten Methoden sollen wir uns entscheiden? — Gegen die Buchstabirmethode sind folgende Einwendungen gemacht worden: 1) sie erschwert und verlangsamt das Lesenlernen, indem sie zwischen die wirklichen Laute der Silben und Wörter Laute einschiebt, welche in den Silben und Wörtern gar nicht vorkommen; 2) sie gibt dem Kinde nichts zu denken, nimmt vielmehr einseitig nur das Gedächtniß derselben in Anspruch; 3) sie ist höchst langweilig, für Lehrer und Schüler eine wahre Qual. Diese Einwendungen sind ohne Zweifel richtig. Sie sind aber, wol gemerkt, nicht gegen das Buchstabiren überhaupt, sondern nur gegen das Buchstabiren als elementarische Lesemethode gerichtet. Auch die Begründer besserer Lesemethoden haben das Buchstabiren als solches nicht verworfen; sie wollen es aber erst dann anwenden, wenn die Kinder den Elementarcursus des Leseunterrichtes absolvirt haben, anwenden besonders als ein Hilfsmittel zur Befestigung der Orthographie. Und so ist es recht. Zwar läßt sich nicht erweisen, daß das Buchstabiren an sich für den erwähnten Zweck das beste Mittel, namentlich ein besseres als das Lautiren sei; allein wir können es deshalb nicht gut entbehren, weil die Consonanten nur mit Unterstützung durch Vocale bequem und vernehmlich ausgedrückt werden können.

Die reine Lautirmethode Stephani's war für den Anfangsunterricht allerdings natürlicher als die Buchstabirmethode, da ja in den Silben und Wörtern nur die Laute, nicht die Buchstabennamen gehört werden; und indem sie die letzteren zunächst bei Seite ließ, erleichterte sie den Kindern das Lesenlernen und führte schneller zum Ziele, wobei übrigens die Selbstthätigkeit der Kinder wenigstens einigermaßen in Anspruch genommen und also die Langweiligkeit des Elementarunterrichtes ein wenig vermindert wurde. Vermöge ihres rein synthetischen Ganges und ihrer Einfachheit konnte sie auch von schwachen Lehrern leicht begriffen und ausgeführt werden. Da sie aber der von Olivier und Krug dar-

gelegten geistbildenden Elemente gänzlich entbehrte, vielmehr die Kinder lange mit bedeutungslosen Lauten und Silben aufhielt, übrigens außer Zusammenhang mit dem Schreiben stand, so konnte sie auf die Dauer nicht befriedigen.

Dem gegenüber fallen die Vorzüge der Graser'schen Schreiblesemethode und der Methode Jacotot's schwer ins Gewicht, und mit Recht huldigen jetzt alle einsichtigen Methodiker einer von beiden. Sie sind einander viel ähnlicher, als die entschiedenen Anhänger der einen oder anderen zu glauben scheinen. Denn beide verfahren analytisch-synthetisch, beide dringen darauf, daß das Kind von Anfang an verstehe, was es schreibe oder lese, daß es die Wörter als einen Inbegriff von Lauten, die Laute als Bestandtheile von Wörtern auffasse, also lautire ehe es buchstabire; beide bringen das Lesen und Schreiben in engen Zusammenhang, regen das Kind zu vielseitiger Thätigkeit an, führen es rasch zu einer zweckmäßigen Selbstbeschäftigung, namentlich mit Schreiben, und machen durch alles dies den Unterricht für Lehrer und Schüler mannigfaltig, belebend und angenehm. Die Schreiblesemethode ist systematischer, geht planmäßiger vom Einfachen zum Zusammengesetzten und ist in so fern, sowie deshalb, weil sie zuerst nur mit Schreibschrift arbeitet, für Lehrer und Kinder leichter. Die Methode Jacotot's ist kühner und concreter; kann aber, wie erwähnt, in ihrem ersten Gange auch lediglich mit Schreibschrift ausgeführt werden, und jedenfalls bietet sie dem Anschauungsunterrichte mehr Material, als die Schreiblesemethode. Doch dürfte es, wie oben gezeigt wurde, besser sein, den letzteren selbstständig zu behandeln. Die Elemente der mündlichen und schriftlichen Sprache muß übrigens die eine wie die andere darlegen und einüben, und man darf hiergegen nicht einwenden, daß dies nicht „geistbildend" sei. Alle technischen Fertigkeiten werden nur durch tüchtige Exercitien erlangt, und so gut man im Clavierspiel Fingerübungen als zuläſſig und nützlich gelten läßt, so gut sind im Lese- und Schreibunterrichte auch Lautir-, Sillabir- und später Buchstabirübungen am Platze. Es gilt nur, daß das Kind stets mit Verständniß und Hingebung an die Sache arbeite. Im Uebrigen muß es meines Erachtens dem Lehrer freistehen, welche der beiden neuesten Elementar-

methoden und welche Variation derselben er anwenden wolle. Man kann von einem ganzen Satze, aber auch von einem einzelnen Worte concreten Inhaltes ausgehen, kann den ersten Gang nur mit einem Alphabet (aber jedenfalls mit dem, welches geschrieben wird), aber auch mit zweien oder vieren (kleines und großes Schreib-, kleines und großes Druckalphabet) machen, man kann eine Reihe von Vorübungen (aber nicht zu viele und künstliche) dem eigentlichen Schreibleseunterrichte vorausschicken (was uns zweckmäßig erscheint), aber auch schon am ersten Schultage mit dem Schreibleseunterrichte beginnen (wie Klauwell) u. s. w., ohne den Vorwurf eines unmethodischen oder das Lob des allein richtigen Verfahrens zu verdienen. Alle die genannten und vielleicht noch andere Variationen sind durch tüchtige Männer vertreten, und es ist weder nöthig noch nützlich, den Elementarunterricht durchaus zu uniformiren. Bemerkt sei nur noch, daß diejenigen Elementarlehrer, welche den Lehrgang durchaus genetisch, d. i. nach der Schreibleichtigkeit und formellen Ableitung der Buchstaben einrichten und unbedingt mit i anfangen wollen, hierin wol zu pedantisch sind; denn die Erfahrung lehrt, daß die Kinder auch bei einem minder systematischen Verfahren leicht vorwärts kommen und ohne Schwierigkeit auch große Buchstaben schreiben und lesen lernen, bevor sie das ganze kleine Alphabet eingeübt haben. Man kann daher im Allgemeinen dem angehenden Elementarlehrer nur rathen, sich zuerst irgend einen tüchtigen Meister des neueren Elementarunterrichtes zum Muster zu nehmen, sich an und nach ihm gehörig zu bilden und dann, der eigenen Erfahrung und Individualität gemäß, sein Verfahren freier zu gestalten.

Wann soll nun der Schreibleseunterricht beginnen? — Die künstliche Verfrühung desselben, wie sie von Locke und Basedow angestrebt wurde, ist nutzlos und schädlich. Aber auch die Verschiebung desselben in das zweite, dritte oder vierte Schuljahr läßt sich heute nicht mehr rechtfertigen. Rousseau war der Erste, welcher diese Verschiebung verlangte; andere Pädagogen, z. B. Gedike, Türk und Graßmann, äußerten sich in gleichem Sinne, wenn sie auch nicht auf dem extremen Standpunkte Rousseau's standen. In Rücksicht auf die geisttödtende alte Elementar-

methode hatten jene ausgezeichneten Pädagogen Recht, wenn sie die 6—8jährigen Kinder mit Lesen und Schreiben verschonen wollten. Wenn man aber noch in neuester Zeit das gleiche Verlangen stellt und sich dabei auf jene Autoritäten beruft, so begeht man nur einen Anachronismus und liefert den Beweis, daß man die heutige Elementarmethode nicht kennt. Noch Knauß sucht in dem oben (§. 28) angeführten Buche zu beweisen, daß das Lesen und Schreiben in der Elementarclasse eine Qual für Lehrer und Schüler, für letztere zu schwer sei, den Kindern geistigen und leiblichen Schaden bringe und einem nützlicheren Unterrichte die Zeit wegnehme, ohne zu bedenken, daß gerade von dem, was er den Anfängern darbieten will, vieles für dieselben zu schwer, nutzlos und schädlich ist. Wer sich öfter in Elementarclassen befunden hat, in welchen der Geist der heutigen Pädagogik und die moderne Methodik herrscht, wird wissen, daß die Einwände, welche man früher gegen den üblichen Anfangspunkt des Lese- und Schreibunterrichtes erhob, unter den jetzigen Verhältnissen durchaus nicht mehr zutreffen. Unsere sechsjährigen Kinder lernen ohne allen Schaden und mit viel Vergnügen lesen und schreiben, und sie gewinnen dadurch zwei vorzügliche Mittel zu ihrer weiteren Ausbildung. Ein oder zwei Schuljahre ohne Lesen und Schreiben würden langweilig und für den Lehrer höchst anstrengend sein. Man kann das eine thun, ohne das Andere lassen zu müssen, kann einen guten Anschauungsunterricht ertheilen und doch auch das Lesen und Schreiben lehren. Warum soll man in's achte, neunte oder zehnte Jahr verschieben, was recht gut im siebenten abgethan werden kann?

Wir betrachten demnach als das von den Kindern im ersten Schuljahre zu erreichende Ziel: sichere Kenntniß und reine Aussprache der deutschen Sprachlaute, ferner sichere Kenntniß der Schreib- und Druckbuchstaben des deutschen Alphabets, richtiges, wenn auch langsames Lesen leichter Lesestücke in beiden Schriftarten und leserliches Schreiben solcher Stücke in deutscher Currentschrift, nicht nur nach einem Vorbild in gleicher Schriftart, sondern auch nach Druckschrift, nach Dictat und aus dem Gedächtniß. Der Grad der Fertigkeit in alle dem kann natürlich nicht so hoch sein in einer Elementarclasse, welche gleichzeitig mit anderen Clas-

sen unterrichtet werden muß, als in einer selbstständigen Elementarclasse. Aber auch im günstigsten Falle wird man wol thun, sich auf die deutsche Schrift zu beschränken.

§. 35. Das Lesen in den übrigen Schulclassen.

So eifrig von je her die Lehrer im ersten Leseunterrichte gewesen sind, so nachlässig wurde und wird noch jetzt oft in den mittleren und oberen Classen das Lesen betrieben. In vielen Volksschulen, Gymnasien, Realschulen und Lehrerseminaren findet man nur wenige Schüler, die ordentlich lesen können. Man scheint zu meinen, eine so leichte Sache mache sich von selbst, wenn nur erst das Abc gelernt sei; und überdies hat man mit allerlei Wissenschaften so viel zu thun, daß für das Lesen nur wenig Zeit und ernstes Interesse übrig bleibt. Das ist sehr zu beklagen; denn einer der größten Vortheile, den die Kinder aus dem Schulbesuche ziehen können, ist der, daß sie gut lesen lernen. Und mit Recht bemerkt Diesterweg: „Der Standpunkt der Lesefertigkeit der Schüler bietet dem Kenner einen Maßstab zur Beurtheilung des allgemeinen Zustandes einer Schule dar. Denn das Lesen ist nicht eine vereinzelte, von dem übrigen Geistesleben und der Gesammtbildung losgerissene Fertigkeit, sondern es ist als ein Resultat der ganzen Bildung anzusehen." Der Lehrer muß daher dem Leseunterricht nicht minderen Fleiß, nicht geringere Sorgfalt zuwenden, als irgend einem anderen Fache. Er darf nicht die Meinung der alten Schulmeister theilen, daß die Lese- und Schreibstunden für den Lehrer Ruhestunden seien. Ich meine, daß in der zweiten Classe der Volksschule dem Lesen täglich eine Stunde, in den mittleren wöchentlich drei bis vier, in den oberen zwei Stunden gewidmet werden müssen, das heißt besondere Lesestunden, woneben aber auch noch zu sprachlichen und fachunterrichtlichen Zwecken (s. später) zu lesen ist.

Die zweite Classe hat neben fortgesetzten Uebungen im Lesen der deutschen Druckschrift das Lesen der lateinischen Druckschrift anzubahnen und zu einiger Fertigkeit zu bringen; am Ende des dritten Schuljahres müssen die Kinder beide Schriftarten sicher und

ziemlich geläufig lesen können, also die mechanischen Schwierigkeiten in der Hauptsache überwunden haben. Es kommt hierbei Folgendes in Betracht: reine, von gröberen Anklängen an die Volksmundart freie Aussprache der einzelnen Laute, sowol der Vocale als der Consonanten, ferner treue Auffassung der Silben- und Wortbilder, so daß kein Buchstabe weggelassen, keiner zugesetzt wird und alle in der richtigen Folge zusammengefaßt werden, sicheres, nicht durch Stottern, vergebliches An- und Absetzen, regelloses Eilen und Zögern, Pausiren und Wiederholen gestörtes Aussprechen der Silben und Wörter in einem stetigen Tempo, endlich ein solcher Grad von Geläufigkeit, welcher dem mittleren Tempo der freien Rede entspricht. Um diese Ziele zu erreichen, also den Kindern zur eigentlichen Lesetechnik zu verhelfen, bedarf der Lehrer vor Allem viel Geduld und Ausdauer, muß er den Leseübungen viel Zeit einräumen und seine volle Aufmerksamkeit widmen, die Kinder stets zur Verbesserung gemachter Fehler anhalten, in der Regel aber das Richtige nicht selbst vorsagen, was nur da am Platze ist, wo die Kinder eines Musters der guten Aussprache und Betonung bedürfen; unbeholfene Schüler müssen öfter und länger lesen, als die gewandteren; was von einzelnen Kindern wiederholt gelesen und gehörig durchgearbeitet ist, werde schließlich abtheilungsweise und im Chore wiederholt.

Vom mechanischen Lesen unterscheidet man bekanntlich das sinngemäße (verständige, logische) und das schöne (ästhetische, declamatorische). Das erstere ist, wie gesagt, vorzugsweise in den unteren Classen zu üben, das zweite und dritte wird nach Maßgabe des Grades der kindlichen Verstandes- und Gemüthsentwickelung überwiegend in den mittleren und oberen Classen zu pflegen sein. Aber schon von der Elementarclasse an sollen die Kinder nichts Unverstandenes oder gänzlich Sinnloses lesen, alles sinngemäß betonen, übelklingende Laute vermeiden und sich nicht an einen schlechten (monotonen, singenden, schreienden) Schulton gewöhnen. Das sinngemäße Lesen beruht immer auf dem sachlichen Verständniß des Gelesenen und besteht in der richtigen Betonung der Silben und Wörter und der richtigen Beobachtung der Satzzeichen. Die Lesestücke müssen also stets der Fassungskraft der Kinder angemessen sein, ihr Inhalt muß der Haupt-

sache nach schon vor dem Lesen, im Einzelnen während des Lesens erläutert werden, wobei auch alle den Kindern noch nicht geläufigen Wörter und Satzformen zu erklären sind. Fehlerhaft ist es, die Kinder zeilenweise lesen zu lassen, weil hierbei das Verständniß des Gelesenen nicht recht zum Ausdruck kommen kann. Auch sehr kleine Leseportionen (einzelne kurze Sätze) geben den Kindern keine genügende Gelegenheit, sich im verständigen Lesen zu üben; wenigstens muß jedes im Einzelnen erklärte und eingeübte Lesestück schließlich ein oder zwei Mal in ununterbrochenem Zusammenhange gelesen werden.

Das schöne Lesen beruht auf der Erfassung des Lesestückes nach seiner inneren Stimmung, seinem Geiste, seiner Beziehung zum menschlichen Gemüthe, kommt also namentlich bei rein poetischen Lesestücken und bei der oratorischen Prosa in Betracht. Es ist der Ausdruck der in dem Lesestoffe liegenden Stimmung, welcher Ausdruck bewirkt wird durch die musikalischen Elemente der Sprache, also durch rhythmische, melodische und dynamische Mittel. Diese Mittel sind das langsamere oder raschere Tempo, die stellenweise Verlangsamung oder Beschleunigung desselben, kürzere oder längere Pausen, ferner die Höhe oder Tiefe des Tones, die Senkung oder Hebung der Stimme, endlich die Stärke des Vortrags, das Forte und Piano, das Anschwellen und Schwächerwerden der Stimme. Die Anwendung all dieser musikalischen Mittel hat sich eben nach dem Gehalt des Lesestückes zu richten. Man wird eine rein thatsächliche, historische, naturwissenschaftliche oder geographische Darstellung ruhiger vortragen, als eine lebhafte Schilderung, oder einen Monolog, in welchem die mannigfaltigsten Betrachtungen, Gefühle und Entschlüsse mit einander abwechseln, ein heiteres Frühlingslied anders als eine Elegie oder einen Grabgesang, einen feierlichen Hymnus anders als einen lustigen Schwank, ein mutherfülltes Kriegslied anders als eine Bitte um Gnade u. s. w. Die Hauptsache im Unterrichte wird immer sein, daß die Schüler im Stande seien zu verstehen und nachzuempfinden, was in ihren Lesestücken dargestellt ist; sonst werden sie entweder ohne Ausdruck oder mit einem erkünstelten (affectirten), nur in Aeußerlichkeiten beruhenden Ausdruck lesen, etwa in einen weinerlichen Ton oder in ein hochtrabendes Pathos verfallen, bald heftig

aufschreien, bald lispeln oder murmeln u. s. w. Der Lehrer muß also auf Schlichtheit und Natürlichkeit im Lesen halten und den Kindern durch öfteres gutes Vorlesen ein Muster geben. — Nöthig ist übrigens ein gutes Lesebuch, welches nur gediegene und der Fassungskraft der Kinder zugängliche Stücke enthält. Dieselben sollen aber auch nach Inhalt und Form möglichst mannigfaltig sein, d. h. Proben von allen wichtigeren Arten der Prosa und Poesie enthalten, damit sich die Kinder möglichst allseitig im Lesen üben können. Durch Erfüllung dieser Forderung wird zugleich dem Sprach- und Realunterrichte gedient (s. später). Glücklicher Weise besitzen wir, seitdem man sich die Lesebücher von Lüben und Nacke zum Muster genommen hat, eine Anzahl ganz guter Bücher für die verschiedenen Classen der Volksschule.

Langweilig können die Lesestunden nie werden, wenn sie der Lehrer mit Verständniß und Interesse abhält. In der Regel wird er sie mit einer sachlichen Besprechung einleiten; dann und wann wird er aber auch ein Stück ohne Vorbesprechung lesen lassen, namentlich in oberen Classen, um die Kinder bezüglich ihres Bildungsstandes zu prüfen und möglichst zu selbstthätiger Durchdringung eines Lesestückes anzuregen, damit sie in der Schule die Fähigkeit gewinnen, sich später durch Lectüre frei fortzubilden. Kurze Worterklärungen, einige Fragen nach dem Inhalt und nach sprachlichen Eigenthümlichkeiten des Lesestückes werden in die Leseübungen selbst einzustreuen sein, um Abwechselung in sie zu bringen und Gedankenlosigkeit fern zu halten. Kleinliches Zerarbeiten der Lesestücke ist schädlich, aber zu Inhaltsangaben müssen die Kinder fleißig angeleitet werden. Sie sammeln sich dadurch Gedanken, üben ihr Sprachvermögen und selbst ihre Lesefertigkeit in allen Beziehungen.

### §. 36. Der Schreibunterricht.

Ueber den Schreibunterricht können wir uns kurz fassen. Wer selbst ordentlich schreiben gelernt hat, wird diese Kunstfertigkeit auch Anderen beizubringen verstehen. Wir beschränken uns daher auf die Hauptpunkte, welche nach unserer Ansicht für den Schreibunterricht in der Volksschule maßgebend sind.

1) Der Lehrer halte darauf, daß die Kinder stets ein gutes Schreibmaterial besitzen, in der Elementarclasse lange, wohl gespitzte, nicht zu harte Stifte und ganze, nicht zu kleine, mit Richtungslinien sowie mit einem Schwämmchen versehene Schreibtafeln, dann gute Metallfedern, gute Tinte, und glattes, weißes, nicht zu dünnes Papier. Es ist am besten, wenn alle Kinder gleiche Schreibhefte mit einem einfachen Umschlage besitzen. Im ersten Schuljahre brauchen die Kinder noch nicht mit Feder und Tinte zu schreiben; die Sache hat keine Eile und ist mit Anfängern sehr mißlich.

2) Der Lehrer sehe stets auf eine richtige Feder- und Körperhaltung. Dies ist sowol zur Erzielung einer guten Schrift als auch im Interesse der Gesundheit der Kinder nöthig. Namentlich soll das Auge dem Schreibeheft nicht zu nahe gebracht (normale Sehweite 25 Centimeter), Brust und Rückgrat nicht durch schiefes und buckliges Sitzen geschädigt werden. Kann ein Kind wegen eines Gebrechens nicht mit der rechten Hand schreiben, so bediene es sich der linken, was ich hier nur deshalb bemerke, weil mir in der That Lehrer vorgekommen sind, welche eine solche Abweichung vom Gewöhnlichen für unvereinbar mit der Schulordnung erklärten. — Der Schulverwaltung liegt es ob, für zweckmäßige Schulbänke zu sorgen.

3) Die Schreibübungen sind niemals eine ganze Stunde lang ununterbrochen fortzusetzen, sondern der Lehrer hat theils unterrichtliche Bemerkungen, theils kleine gymnastische Freiübungen der Kinder in dieselben einzuschalten. Dies ist sowol zur Erhaltung des rechten Eifers als auch in Rücksicht auf die Gesundheit der Kinder nöthig.

4) Der Schreibunterricht sei Gesammtunterricht, Classenunterricht. Das Vorschreiben des Lehrers an der Wandtafel und die dabei den Kindern zu gebenden Anweisungen sind in allen Classen der wichtigste Theil des Unterrichtes. Besondere kalligraphische Vorlegeblätter, wie sie früher allgemein den einzelnen Kindern zum Copiren verabreicht wurden, sind jetzt mit Recht aus allen guten Volksschulen verschwunden. Nützlich ist es dagegen, wenn die Schreibhefte selbst mit einer wohlgeordneten Reihe guter Vorschriften versehen sind, weil dadurch der persönliche Unterricht des

Lehrers unterstützt wird. Eine fleißige Controle und specielle Unterweisung aller einzelnen Kinder hat den Gesammtunterricht zu begleiten, und die Schreibstunden sind keineswegs Ruhestunden für den Lehrer.

5) Zu lehren und zu lernen ist in der Volksschule nur die deutsche Currentschrift und die lateinische (englische) Schrift. Es hat durchaus keinen allgemeinen Nutzen, in der Volksschule noch andere Schreibalphabete (Fractur u. s. w.) zu behandeln; dieselbe hat nicht Kalligraphen von Fach zu bilden und muß mit ihrer Zeit sparen. Selbst unser deutsches Alphabet könnte wegbleiben, wenn bei uns, wie bei den meisten anderen Culturvölkern der Gegenwart, die lateinische Schrift allgemein gebräuchlich würde. Werden in Mädchenschulen zu Zwecken des Unterrichtes in den Handarbeiten noch andere Schriftformen gebraucht, so ist es Aufgabe der betreffenden Lehrerin, dieselben einzuführen.

6) Für die Unterclassen sind die bekannten Richtungslinien ein zweckmäßiges Mittel des Schreibunterrichtes; allmälig müssen sie einfachen Linien weichen, und schließlich sollen die Kinder auch ohne Linien ordentlich schreiben lernen.

7) Das Tactschreiben ist ein nützlicher Lehrbehelf und ein gutes Disciplinarmittel. Es gibt der Hand Sicherheit und Festigkeit, zügelt die Flüchtigen, spornt die Trägen an, belebt die ganze Classe, hält sie zusammen und verhindert mancherlei Tändeleien. Doch wird es langweilig, wenn es ganze Stunden lang fortgesetzt wird; es soll daher mit dem Freischreiben abwechseln. Für die Elementarclasse und für die Oberclasse eignet es sich am wenigsten, weil man da den Individualitäten der Kinder freie Hand lassen muß. Am meisten paßt es für die zweite, dritte und vierte Classe, wo die strengste Einübung der Elemente stattzufinden hat.

8) Der Schreibunterricht soll durch alle Volksschulclassen hindurchgehen. In der ersten Classe ist er mit dem Leseunterricht verbunden (s. oben), in der zweiten, dritten und vierten sind ihm wöchentlich drei besondere Stunden zu widmen, in der fünften und sechsten zwei, in der siebenten und achten eine. In den oberen Classen den kalligraphischen Unterricht ganz fallen zu lassen, wie einige Schulmänner fordern, halte ich für unzweckmäßig. Denn wenn man auch darauf dringt, daß die Kinder ihre Auf-

satzhefte ordentlich schreiben und halten, so ist es doch der flüchtigen Jugend dienlich, ihr noch in besonderen, wenn auch wenigen Stunden das Mustergiltige immer wieder vorzuhalten und einzuschärfen und sie zu nöthigen, wöchentlich wenigstens eine Stunde so gut zu schreiben, als sie können, damit sie die errungene Technik nicht wieder verlieren und ihren Geschmack an schönen Formen weiter bilden.

9) Im zweiten und dritten Jahre ist nur die deutsche Currentschrift und zwar zuerst in genetischer Folge (i, n, e, u, ü, m, u. s. w.), dann im Zusammenhange zu üben; in der vierten ebenso die lateinische Schrift, daneben aber die deutsche fort, um das Errungene zu erhalten. In allen folgenden Classen sind beide Schriftarten abwechselnd zu üben und gleichmäßig zu möglichster Vollkommenheit zu bringen.

---

## III. Der Sprachunterricht.

### §. 37. Bis auf Becker und Grimm.

Es steht fest, daß schon in den Kinderschulen zu Athen und Rom im Anschluß an das Lesen und Schreiben einfache Belehrungen über den Bau der Muttersprache gegeben wurden. Hierauf baute man in den höheren Schulen weiter. Die große Bedeutung, welche zur Blütezeit der altclassischen Völker Rede und Schrift erlangten, brachte es mit sich, daß alle Knaben und Jünglinge, welche einst eine Rolle im Staatsleben spielen wollten, sich unter der Leitung von Grammatikern und Rhetoren eine möglichst vollkommene Sprachbildung zu erwerben strebten. Allmälig artete freilich das grammatische, literarische, stilistische und rhetorische Studium in Formalismus, todte Gelehrsamkeit und rabulistische Spitzfindigkeiten aus, und die Volksbildung, der Elementarunterricht für die niederen Classen, kam in den letzten Zeiten des Alterthums mehr und mehr in Verfall.

Bei den Deutschen läßt sich im ganzen Mittelalter kein eigentlicher Unterricht über die Muttersprache nachweisen. Die

höheren Schulen waren durchaus lateinisch, eigentliche Volksschulen gab es fast gar nicht, und jedenfalls wurde in ihnen kein Sprachunterricht ertheilt. Nur in jenen deutschen Schulen, welche während der letzten drei Jahrhunderte des Mittelalters in einigen bedeutenden Städten errichtet wurden, gab man auch Anleitung zum schriftlichen Gedankenausdrucke und in Verbindung hiermit grammatische und orthographische Belehrungen.

Das 16. Jahrhundert kennt weder in Gelehrten- noch in Volksschulen deutschen Sprachunterricht. In den Gelehrtenschulen, sowol in den protestantischen als in den katholischen, war die Muttersprache als die Sprache des gemeinen Volkes sehr wenig geachtet; nur im Unterrichte der Anfänger durfte sie als Hilfsmittel benutzt werden, die Schüler der oberen Classen aber durften sich ihrer weder auf der Schulbank noch im Umgang bedienen. In den Volksschulen wurde die Muttersprache in so fern gepflegt, als ja eben in ihr allein aller Unterricht stattfinden mußte, und besonders durch das Auswendiglernen des Katechismus, der Kirchenlieder, einiger Abschnitte und Sprüche aus der Bibel auch das Sprachgefühl einigermaßen veredelt wurde. Aber eigentlicher Sprachunterricht wurde, wie gesagt, nicht ertheilt. Gewiß ist jedoch, daß bereits im 16. Jahrhunderte unsere Muttersprache zum Gegenstande wissenschaftlicher Untersuchung gemacht wurde und Schriften über deutsche Grammatik erschienen.

Als besonderes Lehrfach im Elementarunterricht kommt unsere Muttersprache, wie es scheint zum ersten male, in der Schule zu Köthen zur Zeit des Ratichius vor. Der schon oben (§. 31) angeführte Lehrplan behandelt diesen Gegenstand sehr ausführlich. Die Köthener Schulmänner legten ihrem Unterrichte eine wie es scheint von ihnen selbst ausgearbeitete deutsche Sprachlehre zu Grunde, welche in der dritten Classe (von unten nach oben gezählt) durchgearbeitet wurde. Schon in der zweiten Classe aber sollten an das Lesen im ersten Buch Mosis Belehrungen über die Satzzeichen, über Wortveränderung und über die Rechtschreibung geknüpft, die letztere auch dadurch den Kindern eingeübt werden, daß sie „Sendbriefe oder ganze Reden abschreiben". In der dritten Classe nun, mit welcher die eigentliche Volksschule (die deutsche Schule) abschloß, und an welche sich die erste Lateinclasse

anreihte, trieb man einen sehr eingehenden deutschen Sprachunterricht. Der Lehrer begann, laut Lehrplan, mit einer Erklärung von der Natur der Sprachlehre und ihren Theilen. Hierauf handelte er zuerst von der „Wortschreibung" (also Orthographie) „und erkläret dieselbe obenhin durch Exempel aus dem Autore (wie es scheint aus den biblischen Büchern) genommen, da er fürnehmlich die doppellautende Buchstaben und einsylbige Wörter, die viel mitlautende Buchstaben haben, in Acht nehmen soll." Ferner wurde gehandelt von der „Wortsprechung", bei welcher Lehrer und Schüler „der reinen Meißnischen Sprach aufs genaueste sich befleißigen" sollen, weil dieselbe sowol „von Natur" als auch „aus gemeinem Beifall" den Vorzug habe. Als dritter Theil der Grammatik wird die „Wortforschung" aufgeführt, worin die Wortarten und die Flexionslehre vorkommen. Den Schluß bildete die „Wortfügung" (d. i. Satzlehre), wobei der Lehrer jede Regel „mit fünfzehn oder zwanzig Exempeln erklären" soll. Als Endziel der ganzen „Sprachlehre in der Muttersprach" wird aufgestellt, daß die Schüler „nach der Sprachlehr reden und schreiben und anderer Leute Reden und Schriften nach der Sprachlehr verstehen können."

Den Zweck des deutschen Sprachunterrichtes hatten die Köthener Schulmänner richtig erkannt, und ihr Verfahren war theilweise zweckmäßig. Doch scheinen sie den rein grammatischen Unterricht zu stark betont und zu früh in ein förmliches System gebracht zu haben. Uebrigens fehlte ihnen das beste Lehrmittel: ein aus Musterstücken zusammengesetztes Lesebuch. Welche Unterrichtserfolge sie erzielten, läßt sich nicht bestimmen. Ob ihr Verfahren in den Volksschulen des 17. Jahrhunderts Nachahmung gefunden habe, ist ebenfalls nicht nachweisbar; im Hinblick auf die Zustände jener Zeit ist dies aber sehr zweifelhaft.

Erst nach dem dreißigjährigen Krieg machte sich in Deutschland mit dem wiedererwachten Nationalgefühl auch wieder ein lebhafter Sinn für die Muttersprache und für vaterländische Literatur geltend, und im Zusammenhange hiermit steht die Erscheinung, daß gegen Ende des 17. und zu Anfang des 18. Jahrhunderts in einzelnen Gymnasien auch die deutsche Sprache und Literatur als Lehrfach auftritt. Gefördert wurde dann diese

Neuerung in dem alten Unterrichtssystem der Lateinschulen namentlich durch Gottsched (1700—1766) und Adelung (1732—1806). Beide forderten nicht nur, daß der Muttersprache und ihrer Literatur eine eifrige Pflege zu Theil werde, sondern verfaßten auch Bücher, aus welchen die Lehrer des Deutschen den Unterrichtsstoff entlehnen konnten; es gehören hierher namentlich Gottsched's „Deutsche Sprachkunst" und Adelung's „Wörterbuch der hochdeutschen Mundart" sowie dessen „Deutsche Sprachlehre zum Gebrauch der Schulen (d. i. Gymnasien). Adelung blieb bis auf Becker und Grimm in Sachen der deutschen Sprache die entscheidende Autorität.

An den Volksschulen fand der deutsche Sprachunterricht während des 18. Jahrhunderts noch wenig Verbreitung; nur einzelne Männer suchten ihn allgemein zu machen. Felbiger verlangte, daß wenigstens in den Stadtschulen, wo möglich auch in den Dorfschulen die Kinder über die Wortarten und über die Satzzeichen belehrt werden sollten, weil dies zur Sicherheit im schriftlichen Gebrauch der Muttersprache führe und das Erlernen einer fremden Sprache erleichtere. Seinem Einfluß ist es wahrscheinlich auch zuzuschreiben, daß in den Lehrplan der 1771 zu Wien errichteten „Normalschule" neben dem „Buchstabiren, Lesen und Schreiben" auch die „deutsche Sprachlehre" aufgenommen wurde. Fast gleichzeitig führte Rochow in seine Dorfschulen den Sprachunterricht ein, indem er die Kinder theils durch freie Denk- und Sprechübungen, theils durch Besprechung von Lesestücken zum richtigen Gebrauch der Sprache anzuleiten suchte, wobei er namentlich Wortfamilien und sinnverwandte Wörter behandelte. Bemerkenswerth ist ferner, daß 1798 zu Köthen ein „Katechismus der deutschen Sprache (von Vollbeding) erschien, in welchem folgende wichtige Stelle vorkommt: „Man spreche mit dem Kinde fleißig und lasse darin alle Sprachfehler vermeiden. Dann lasse man es die besten deutschen Schriftsteller fleißig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mensch so weit gebracht hat, daß er richtig sprechen und schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der Sprache selbst." — Ein Jahr später erschien zu Berlin von Wilmsen eine „Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben für Lehrer in Bürgerschulen."

Diese und ähnliche Schriften verfolgten den Zweck, die Kinder zum richtigen Verständniß und Gebrauch (im Sprechen und Schreiben) ihrer Muttersprache anzuleiten. Man entwickelte die Sprachregeln aus Beispielen und stellte dann Uebungsaufgaben z. B. zu gegebenen Subjecten passende Prädicate zu suchen, ähnlich lautende Wörter zu unterscheiden, Wortfamilien durch Ableitung zu bilden, Sätze aus der activen Form in die passive umzusetzen u. s. w. Neben diesem praktischen Verfahren hielt sich aber lange Zeit, ja fast bis auf die Gegenwart jene Art der Betreibung des Sprachunterrichtes, bei welcher die Grammatik als eigentliches Lehrobject, als Selbstzweck, erschien und die Muttersprache ungefähr in derselben Weise synthetisch behandelt wurde, wie die lateinische. — Pestalozzi förderte den deutschen Sprachunterricht besonders dadurch, daß er demselben in den Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen eine natürliche und sichere Grundlage gab; am besten ausgeführt wurde dieser Gedanke von Türk und Graßmann (s. §. 28). Auch die Schrift von Pöhlmann: „Das Gemeinnützlichste aus der Sprachlehre als Stoff- zu Denk- und Sprachübungen benutzt" (Erlangen 1813), gehört hierher. Sie hat noch dadurch ein besonderes Interesse, daß in ihr zum erstenmale die Volksmundart eingehend berücksichtigt wird, und zwar in der Weise, daß den Kindern „die Fehler des Dialektes" nachgewiesen und abgewöhnt werden sollen. — Bemerkt sei hier noch, daß die vor einiger Zeit sehr gebräuchliche Manier des Sprachunterrichtes, nach welcher die Kinder durch Verbesserung des Falschen das Richtige lernen sollten, von Zerrenner eingeführt wurde, welcher 1814 „Vorlegeblätter für den Unterricht in der deutschen Sprache" herausgab, die theils Mustersätze, nach denen die Kinder selbst Sätze bilden sollten, theils Sätze mit fehlerhafter Schreibung, Fügung und Interpunktion enthielten, welche von den Kindern verbessert werden sollten. Die letztere Art von Sätzen waren, wie leicht einzusehen ist, als eigens angefertigte Lehrbehelfe ganz überflüssig; denn für einen hinreichenden Vorrath von Fehlern sorgen die Kinder schon selbst.

So weit hatten sich die Dinge entwickelt, als Karl Ferdinand Becker († 1849 zu Offenbach am Main) und Jacob Grimm († 1863 zu Berlin) eine große Bewegung auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichtes hervorriefen. Jener übte namentlich auf die Volksschulen, dieser namentlich auf die höheren Bildungsanstalten großen Einfluß. Doch müssen beide zusammen betrachtet werden. Becker's Werke (Deutsche Sprachlehre 1827, deutsche Grammatik 1829, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache 1833, Schulgrammatik 1834) fanden vermöge ihrer scharfsinnigen Grundgedanken und ihrer klaren Darstellung rasch große Verbreitung und viel Beifall. Er beleuchtet die Sprache wesentlich vom Standpunkt der Logik aus, indem er sie im Ganzen als Erscheinung des Gedankens auffaßt und im Einzelnen nachweist, wie sich in den mannigfaltigen Formen der Sprache die mannigfaltigen Verhältnisse des Denkens ausprägen, wie also die Logik des menschlichen Geistes ihr Gegenbild in der menschlichen Sprache findet. Demgemäß sollen den Schülern an den Sprachformen die Operationen des Denkens nachgewiesen und erklärt werden, z. B. die Begriffe von Dingen, Thätigkeiten, Eigenschaften, das Verhältniß der Gattung zur Art, die Neben- und Unterordnung, die Eintheilung, der Gegensatz, die Begriffe von Raum, Zeit, Ursache, Wirkung, Möglichkeit, Wirklichkeit, Nothwendigkeit und die sich hieraus ergebenden Arten des Urtheils u. s. w. Durch die Sprachlehre wollte Becker die Kinder besonders im Denken üben, „das Volk auf eine höhere Stufe geistiger Bildung heben." Daher denn die Bezeichnung „Sprachdenklehre", welchen Titel J. R. Wurst seinem nach Becker's System gearbeiteten Elementarbuche (1836) gab. Dieses fand in den Volksschulen eine außerordentliche Verbreitung und war zwei Jahrzehnte lang in weiten Kreisen die Richtschnur des deutschen Sprachunterrichtes. Doch die unendliche Menge von formalen Sprachübungen trug wenig Frucht, was von scharfblickenden Männern, wie Denzel und Diesterweg, welche übrigens Becker's Verdienste hochschätzten und seine Grundansichten theilten, vorausgesehen worden war, weshalb diese das grammatische Wissen und die systematischen Sprachübungen auf das für den praktischen Ge-

brauch unentbehrliche Maß beschränkt wissen wollten, eine Ansicht, welche nach und nach die herrschende wurde.

War also durch die Becker'sche Sprachschule zu viel Grammatik in die Volksschule gekommen, so konnte es eine Zeit lang scheinen, als ob durch die Grimm'sche Schule die Grammatik gänzlich aus der Volksschule verbannt werden solle. Hatte ja der Meister selbst in der Vorrede zu seiner Grammatik (1821) sich in diesem Sinne geäußert. Er nannte den üblichen Sprachunterricht eine „unsägliche Pedanterie", ein nicht nur unnützes, sondern schädliches Beginnen, indem derselbe das natürliche Sprachvermögen verwirre und lähme. Dasselbe entwickele sich am besten ohne alle Regeln, es sei „mit der Muttermilch" eingesogen, „ein unbewußtes Geheimniß", und vor 600 Jahren habe jeder Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die neueren Sprachlehrer nichts mehr träumen ließen. — Daß Grimm, im Zorne gegen geistlose Schulmeisterei, sich zu weit fortreißen ließ und haltlose Hypothesen aufstellte, liegt vor Augen. Man ließ sich auch zunächst nicht durch ihn beirren, um so weniger, als zwei bis drei Jahrzehnte lang seine großartigen Forschungen nicht in die Kreise praktischer Lehrer drangen. Allmählig aber, besonders seit den vierziger Jahren, ergriffen die Schüler Grimm's (Philipp Wackernagel und viele andere) die Waffen ihres Meisters, um mit denselben gegen den Sprachunterricht in der Volksschule zu kämpfen, wobei sich ihnen besonders die Wurst'sche Manier als ein leicht angreifbares Streitobject darbot. Sie wollten jedweden grammatischen Unterricht aus der Volksschule gänzlich verbannt wissen und führten außer dem, was schon Grimm gesagt hatte, gegen denselben besonders noch an, daß er durch Ueberreizung der jugendlichen Geister die Reflexion und Abstraction verfrühe, die Kinder oberflächlich, altklug und dünkelhaft mache. Als Mittel der Sprachbildung wollten diese Gegner des grammatischen Unterrichtes nur gelten lassen: Muster und Nachahmung. Das Lesebuch und die lebendige Rede des Lehrers sollten den Kindern als Vorbild dienen; durch achtsames Hören, wiederholtes aufmerksames Lesen, Abschreiben, Memoriren und Nachbilden sollten sie sich die Sprache praktisch aneignen. —

Wenn nun auch die radicale Opposition gegen jeden grammatischen Unterricht nicht als gerechtfertigt betrachtet werden kann, so verdienen doch die soeben angeführten methodischen Behelfe vollen Beifall.

Glücklicher Weise hat sich denn auch für den Unterricht in der Muttersprache in den letzten Jahrzehnten ein Lehrverfahren Bahn gebrochen, in welchem Muster und Nachahmung vollständig zur Geltung kommen und doch auch die grammatische Unterweisung ihre Stelle erhält. Im Anschluß an die Bestrebungen Jacotot's nämlich sprach L. Kellner schon 1835 den Gedanken aus: man solle den Unterricht in der Muttersprache „auf eine Reihe ausgewählter Lesestücke stützen und diese so verwenden, daß sie dem Schüler das Material lieferten, aus welchem er sich die grammatischen Regeln selbst deducire." Dieser Gedanke wurde gleichzeitig auch von anderen Schulmännern (Otto Schulz, Friedrich Otto, Rieke u. s. w.) ergriffen, und der Sprachunterricht erhielt auf diese Weise eine wesentlich analytische Form. Man drang vor Allem darauf, daß die Kinder den Inhalt der Lesestücke, dann die in ihnen gegebenen orthographischen, grammatischen und stilistischen Formen richtig erfaßten, endlich mündlich und schriftlich fehlerlos wiedergeben lernten, wobei die Erkenntniß der Regeln unmittelbar in den Dienst der sprachlichen Darstellung trat. Nur konnte man nicht sogleich einen rechten Plan und Stufengang in diesen Unterricht bringen, und die minder geschickten Lehrer mühten sich in einem schablonenartigen, ziellosen und wenig erfreulichen Zerarbeiten der Lesestücke ab. Dies hatte eine doppelte Folge. Die Einen kehrten nämlich wieder zum synthetischen und isolirten Grammatikunterrichte zurück. Die Anderen suchten die Behandlung der Lesestücke so einzurichten, daß dabei nach einem klaren Plane allmälig alle Hauptpunkte des eigentlichen Sprachunterrichtes zur Betrachtung kamen (s. z. B. Kehr: Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke).

Jedenfalls wurde durch den lebhaften Streit, wie er im Vorstehenden in den Hauptzügen dargestellt ist, das Interesse und Verständniß für den Sprachunterricht wesentlich gefördert. Hierzu kam, daß in Folge des steten Fortschrittes im volkswirtschaftlichen und politischen Leben (namentlich seit 1848) die Wichtigkeit sprach-

licher Bildung in immer weiteren Kreisen erkannt wurde. „Man blicke umher! Am Genusse vieler politischen Ehrenrechte kann nur der theilnehmen, der lesen und schreiben gelernt hat. In den öffentlichen Schwurgerichten erkennen Richter und Zeugen, wie wichtig Sprachverständniß und Sprachfertigkeit werden können. Gemeindevorstände und Abgeordnete müssen eben so des Wortes wie der Feder Herr sein. Mit jedem Jahre steigen durch Eisenbahnen, Maschinen und Erfindungen aller Art der Verkehr und das gewerbliche Leben. Was ist in diesem ewig rauschenden Strome der Mensch, welcher des Wortes und der Schrift nicht mächtig ist?" (Kellner). — Indem von solchen Erwägungen aus offenbar die hochdeutsche Schriftsprache als das gemeinsame Verkehrsmittel aller Deutschen mehr und mehr an Bedeutung gewinnen mußte, gewannen doch auch theils durch das stärkere Hervortreten volksthümlicher Elemente, theils durch die Grimm'sche Sprachschule die Mundarten wieder mehr an Ansehen; und der früheren engherzigen Meinung gegenüber, daß dieselben ein verdorbenes Bauerndeutsch seien und möglichst ausgerottet werden müßten, wurde in den zwei letzten Jahrzehnten von einigen Schulmännern sogar gefordert, daß die Mundart geradezu zur Schulsprache erhoben werden müsse. Das Richtige dürfte in der Mitte zwischen beiden Extremen liegen, worüber wir uns unten näher aussprechen werden.

Nachdem wir nun alle Hauptphasen der Entwickelung des deutschen Sprachunterrichtes überblickt haben, bemerken wir nur noch, daß in Oesterreich besonders Theodor Vernaleken als Bahnbrecher auf diesem Gebiete sich verdient gemacht hat. Indem er allen neueren Gestaltungen des Sprachunterrichtes mit Verständniß und Eifer folgte, blieb er zwar nicht ganz frei von Schwankungen, lieferte er aber doch eine Reihe werthvoller Schriften, durch welche die oben skizzirten Fortschritte des deutschen Sprachunterrichtes auch der österreichischen Lehrerschaft übermittelt wurden.

§. 39. Die gegenwärtige Methode des Sprachunterrichtes.

Durch die vielseitigen Erörterungen und Versuche auf dem Gebiete des Unterrichtes in der Muttersprache ist nunmehr die Methode dieses Faches in allen Hauptpunkten klargestellt. Den Werth sprachlicher Bildung stellt heute kein einsichtiger Lehrer mehr in Zweifel. Wir führen über diesen Punkt zu dem oben citirten Ausspruch von Kellner noch ein Wort von Graßmann an: „Die Sprache ist das Abbild der gesammten inneren Welt, die Grundlage jeder geselligen Verbindung unter den Menschen, das unentbehrliche Mittel, wodurch jede gegenseitige Mittheilung erst möglich wird, wodurch man ebensowol von außen her empfängt als nach außen hin gibt, ohne welches daher auch gar kein Unterricht stattfinden könnte; ja, was noch mehr ist, ohne Sprache werden dem Menschen seine eigenen Gedanken und Vorstellungen nicht klar, und seiner inneren Welt fehlt ohne sie Licht, bestimmte Gestaltung, Ordnung und klares Bewußtsein. Unsere Muttersprache, die noch dazu so herrlich begabt ist, soll daher in allen unseren Schulen mit dem größten Fleiße und der genauesten Sorgfalt gelehrt werden, und keine Mühe, die auf ihre gründliche Erlernung verwendet wird, darf als vergeblich angewendet betrachtet werden. Der Niedrigste und der Höchste im Volke, das Weib und der Mann, alle sollen womöglich dahin geführt werden, sie zu verstehen und zu gebrauchen." — Man sieht, daß hier besonders darauf hingewiesen ist, welche Bedeutung die Entwickelung des Sprachvermögens für die allgemeine Bildung hat, während der oben angeführte Ausspruch von Kellner den praktischen Werth der Sprachbildung hervorhebt.

Hiernach ist nun auch der Zweck des Sprachunterrichtes in der Volksschule klar. Panitz bezeichnet denselben mit folgenden Worten: „Das Ziel des Sprachunterrichtes in den Volksschulen ist, den Schüler dahin zu bringen, daß er die neuhochdeutsche Sprache versteht und mündlich und schriftlich richtig gebrauchen kann." Und Diesterweg sagt: „Wenn ein Elementarschüler Schriften, welche in seinem Lebenskreise liegen, versteht, mit Sicherheit fremde Gedanken auffaßt und seine eigenen, wenn auch nur nach sicherer Leitung des Gefühls, richtig darstellt: so ist

an ihm das Wesentlichste der Sprachbildung geleistet." — Also: die Kinder sollen die neuhochdeutsche Sprache, wie sie von Gebildeten gesprochen und in Schrift und Druck sichtbar dargestellt wird, verstehen, also hörend und lesend richtig auffassen, ferner möglichst fehlerfrei und fließend reden, endlich den Regeln der Orthographie, Grammatik und logischen Gedankenordnung gemäß schreiben lernen, dies Alles freilich innerhalb des Vorstellungskreises, welcher den Kindern eigen oder doch zugänglich ist. Denn nie darf etwas an sich Sinnloses oder doch Unverstandenes vom Kinde gesprochen oder geschrieben werden; vielmehr muß bei allen Sprachübungen den Kindern die Ueberzeugung beigebracht werden, daß die Sprache nicht eine leere Form ist, sondern nur Werth hat als Mittel zur Darstellung dessen, was der Mensch denkt, fühlt und will. Diese Ueberzeugung soll aber den Kindern thatsächlich beigebracht werden, das heißt dadurch, daß man alle Sprachübungen mit ihnen an einem gehaltvollen Material vornimmt, so daß dieselben stets auch Vorstellungsübungen, Denkübungen werden. Die Kinder sollen aus der Volksschule die Fähigkeit mitnehmen, sich durch Anhören von Vorträgen und durch Lectüre weiter fortzubilden, durch Rede und Schrift ihre eigenen Gedanken Anderen darlegen und die im bürgerlichen Leben üblichen Geschäftsaufsätze anfertigen zu können. Im Hinblick auf die hohe Bedeutung unserer Nationalliteratur, um dies noch besonders zu bemerken, hat auch die Volksschule, durch Vermittelung des Lesebuches und auf elementarische Weise, in das Verständniß und den Genuß derselben einzuführen.

Leicht ergeben sich nun auch die Mittel, durch welche in der Volksschule die sprachliche Bildung der Kinder zu fördern ist. Es sind dies 1) die lebendige Rede der Kinder selbst und des Lehrers; 2) das Lesebuch, welches den Kindern sprachliche Muster darbietet; 3) eigentlicher Unterricht über grammatische, orthographische, stilistische und literarische Gegenstände; 4) planmäßige Uebungen der Kinder zur Befestigung der Orthographie, Grammatik und Interpunktionslehre, ferner Uebungen im mündlichen Vortrag sowie im schriftlichen Gedankenausdrucke.

In der zweckmäßigen Benutzung und Anwendung dieser Mittel besteht die Methode des Sprachunterrichtes. Wir müssen daher auf die namhaft gemachten Momente näher eingehen.

Das Kind lernt zunächst durch das **Gehör** seine Muttersprache kennen. Es spricht nach, was es in seiner Umgebung vernimmt. Wenn es in die Schule kommt, besitzt es bereits einen gewissen Schatz von Worten und Wendungen, deren Sinn es, wenn auch nicht mit begriffsmäßiger Schärfe, so doch in concreter Anwendung versteht. Wie nun in allen Stücken, so hat auch im Sprachunterrichte der Lehrer an das Gegebene, an das im Kinde bereits Vorhandene, d. h. hier an den Sprachschatz des Kindes anzuknüpfen. Er darf das Kind nicht als ein leeres Gefäß betrachten, in welches er unvermittelt die Schulweisheit hineinzugießen hätte, sondern als ein bildsames, aber auch selbstthätiges Wesen, dessen Entwickelungsgang nicht unterbrochen und gestört, sondern organisch und planmäßig weiter geleitet werden soll. Die Sprache unserer kleinen Volksschüler ist nun aber fast durchgängig nicht das reine Schrifthochdeutsch, sondern entweder ganz und gar eine bestimmte Mundart, oder doch mit mehr oder weniger mundartlichen Elementen durchsetzt. Es würde nun sicher sowol die allgemein nationale wie auch die praktische Bildung der Kinder leiden, wenn die Schule bei der Mundart stehen bleiben wollte; vielmehr muß, wie oben gesagt worden ist, das Hochdeutsche das eigentliche Lehrobject der Volksschule sein. Allein es würde auch fehlerhaft sein, wenn der Lehrer die mundartliche Redeweise der Kinder entweder gar nicht berücksichtigen, oder nur bekämpfen, vielleicht gar verhöhnen wollte. Hierdurch würden die Kinder nur irre, schüchtern und schweigsam werden. Der Lehrer soll den Kindern nicht Verachtung gegen ihre Mundart beibringen, er soll ihnen nur zeigen, wie man statt ihrer im Hochdeutschen spricht und schreibt. Es wird demnach nöthig sein, daß er sich mit der Redeweise seiner Schulgemeinde, seines Schulbezirkes bekannt mache, daß er aber auch ein mustergiltiges Hochdeutsch spreche. Sehr gut spricht sich **Graßmann** über die Stellung der Mundart in der Volksschule aus: „Die große Wichtigkeit, welche ich dem Unterrichte in der Muttersprache beilege, und die große Hoffnung, welche ich für die Förderung echter Geistesbildung darauf gründe, veranlaßt mich hier, den anderswo geäußerten Gedanken zu wiederholen, daß neben der hochdeutschen Mundart, als der allgemeinen Schrift- und Umgangssprache der höheren Stände,

auch die in jeder Landschaft, wenigstens unter den niederen Ständen herrschende besondere Mundart nicht vernachlässigt, sondern in den Unterrichtskreis der Volksschule hineingezogen werde. Diese sogenannten niederen Mundarten verdienen, wie jetzt fast allgemein anerkannt wird, aus vielfachen Gründen eine besondere Aufmerksamkeit und sollen keineswegs, wenigstens nicht gewaltsam, verdrängt werden. Nicht blos in der hochdeutschen Mundart, sondern in der Gesammtheit aller Mundarten hat sich der Geist des deutschen Volkes verkörpert, und wenigstens die in der Landschaft unseres Aufenthaltsortes herrschende Mundart verdient von einem jeden Bewohner derselben mit Aufmerksamkeit beachtet zu werden. Wenn es dabei wahr ist (was von den Sprachgelehrten ohne Widerrede anerkannt wird), daß die tiefere Einsicht in das Wesen irgend einer Sprache erst durch die Vergleichung mit anderen Sprachen erworben werde, und daß höhere Schulen durch den Unterricht in mehreren Sprachen ein großes Beförderungsmittel voraus haben, um selbst tiefere Erkenntniß der Muttersprache zu bewirken, so könnte eine solche durchgeführte Vergleichung der hochdeutschen mit einer der niederen Mundarten den Volksschulen wenigstens einen kleinen Ersatz für jenen Mangel gewähren."

Bekanntlich macht sich das Mundartliche selbst in der classischen Schriftsprache einigermaßen geltend, indem manche Schriftsteller, man denke nur an Pestalozzi, häufig Ausdrücke gebrauchen, die nur ihrer Landschaft angehören. Hierher gehört es auch, daß mancher Begriff auf zweierlei Weise benannt wird, ohne daß man den einen oder anderen Ausdruck als allein mustergiltig oder als schriftwidrig bezeichnen könnte: z. B. Spengler=Klempner=Blechschmied, Schreiner=Tischler, Wagner=Stellmacher, Dreher=Drechsler, Metzger=Fleischhauer, Hafner=Töpfer, Binder=Böttcher, Sack=Tasche, Sacktuch=Taschentuch, Samstag=Sonnabend u. s. w. Der Lehrer hat natürlich solche Dinge gelegentlich hervorzuheben. Viel zahlreicher sind aber die nur im mündlichen Sprachgebrauche oder im lokalen oder provinziellen Schriftdeutsch vorkommenden Eigenheiten. In Schwaben sagt man z. B. Moscht (Most), der Raup (die Raupe), die Storchen (die Störche), die Tellerer (die Teller) u. s. w.; in Holstein Perd (Pferd), Stoff (Staub), de Kried (die Kreide), en Strek (ein Strich), witt (weiß),

swart (schwarz) u. s. w.; in Sachsen Bom (Baum), ne (nein), nich (nicht), is (ist) u. s. w. Und so hat jede Landschaft ihre entweder rein mundartlichen oder nur durch üble Gewohnheiten entstandenen Spracheigenheiten. Es möge hier noch aus der österreichischen Mundart eine größere Reihe von Besonderheiten angeführt werden. Die Aussprache des Volkes ist vielfach unrein, die Längen und Kürzen der Silben stehen häufig im Gegensatze zu dem jetzt allgemein Gebräuchlichen, z. B. spöt (spät), vül (viel), goar (gar), Vatter (Vater), bestättigen (bestätigen), pätten (beten), Soone (Sonne), waas (was), stehlen (stellen) u. s. w.; man hat eigene, in der Schriftsprache nicht gebräuchliche Wörter: z. B. Häfen (Topf), Gugelhupf (Aschkuchen), kraxeln (klettern), sich giften (sich ärgern), haap (böse, verstimmt), ein zuwiderer Mensch (ein widerwärtiger Mensch) u. s. w.; das Geschlecht der Substantiva ist vielfach abweichend: z. B. das Monat, das Winkel, das Honig, die Husten, die Puls, die Schinke (der Schinken), der Butter, der Schneck, der Zwiebel u. s. w.; auch abweichende Pluralformen gibt es: die Steiner, die Beiner u. s. w.; unrichtige Verbalformen kommen vielfach vor: z. B. ich sterbet, ich fallet, ich laufet u. s. w., statt ich stürbe, ich fiele, ich liefe u. s. w., ferner: ich lies, ich gib statt ich lese, ich gebe und wiederum: lese statt lies, gebe statt gib u. s. w., ferner: wenn ich singen würde, wenn ich schreiben würde, statt: wenn ich sänge, wenn ich schriebe u. s. w.; der Indicativ des Imperfects fehlt ganz: man sagt nie: ich that, ich ging, ich fiel u. s. w., sondern nur: ich habe gethan, ich bin gegangen, ich bin gefallen u. s. w., wobei aber überdies die Vorsilbe ge häufig ausfällt, z. B. bunden, dauert, than, kommen, zahlt (statt gebunden, gedauert, gethan, gekommen, gezahlt); auch abweichende Fügungen sind häufig: am Lande, am Rathhause (statt auf dem L., auf dem R.), je eher (möglichst bald), nachdem statt da oder indem, nur mehr statt nur noch, er überging zum zweiten Theile statt: er ging zum zweiten Theile über, es gehört mein (statt mir), ohne mir (statt mich), gegen dem statt unter der Bedingung, bei die Leut', mit die Leut', zu die Leut', von die Leut' (statt bei, mit, zu, von den Leuten), statt dem Hause für: statt des Hauses; der Genitiv ist überhaupt fast ganz unbekannt, man sagt nie: das Kleid der Mutter, das Haus des Vaters, bediene dich des Messers, er

bedarf des Arztes u. s. w., sondern man nimmt eine andere Wendung, hingegen kommt häufig vor: wegen meiner; die Pronomina derjenige und welcher sind unbekannt, das erstere wird durch jener ersetzt, das andere häufig durch was, z. B. der Mann, was über Land ging, die Kinder, was nicht fleißig sind.

Es liegt nun auf der Hand, daß es Aufgabe der Schule ist, die mundartlichen Formen in die Formen der hochdeutschen Schrift- und Umgangssprache zu übersetzen, den Kindern die letzteren eigen zu machen, ihnen besonders diejenigen einzuüben, welche ihnen ganz unbekannt sind, z. B. den Genitiv und das Imperfect. Wollte statt dessen der Lehrer sich lange mit Regeln und Uebungen bei dem aufhalten, was den Kindern ohnehin geläufig ist, oder ihnen gar nichts nützt, so würde er das Nöthige unterlassen und das Unnöthige thun, und die Kinder könnten schließlich sagen: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen.“ — Die Hauptarbeit auf dem hier vorliegenden Gebiete fällt den Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen der ersten beiden Schuljahre zu. Durch dieselben sollen die Kinder in den thatsächlichen Besitz der neuhochdeutschen Sprache gesetzt, aus der Spracharmut zum Sprachreichthum, aus der lokalen und provinziellen Mundart zum Gebrauch (zunächst zum mündlichen Gebrauch) der allgemeinen Sprache der Gebildeten geführt werden. Diese Uebungen müssen daher so angelegt sein, daß in ihnen nach und nach alle wichtigen Sprachformen auftreten und ohne alle Künstelei den Kindern zur Anschauung kommen, ohne allen Zwang geläufig werden. Auch hier zeigt sich, daß die oben dargestellte Graßmann'sche Methode durch keine andere nur einigermaßen befriedigend ersetzt werden kann. Uebrigens wird auch noch in den Mittel- und Oberclassen bei Behandlung der Lesestücke, bei dem grammatischen Unterrichte, bei den Sprach- und Stilübungen öfters Gelegenheit und Veranlassung gegeben sein, das Mundartliche gegen das Allgemeingiltige zu halten und letzteres mehr zu befestigen. In jedem Falle muß der Lehrer durch seine eigene Sprache den Kindern überhaupt ein Muster des Hochdeutschen zu geben im Stande sein, ihnen in allen einzelnen Fällen das Richtige vorsprechen und sie fleißig im richtigen Nachsprechen üben.

§. 40. Fortsetzung.

Als das zweite Mittel zur Sprachbildung in der Volksschule haben wir das *Lesebuch* bezeichnet. Ueber die Wichtigkeit desselben heute noch viel zu sprechen, wäre überflüssig. Es ist das Schiff, welches dem Kinde die hochdeutsche Sprache zuführt. Einen reichen Wortschatz, Beispiele zu allen Wort-, Satz-, Vers- und Literaturformen, Muster der Orthographie, der Interpunktion, des Stiles, der Gedankenordnung, kurz ein vollständiges Magazin der verfeinerten Muttersprache soll es dem Kinde sein. Für einen verständigen Lehrer ist es ein leichtes und freudiges Geschäft, den hier gebotenen Schatz zu heben und in die Geister der Kinder zu senken.

Viel Streit ist noch immer über unser drittes Mittel, über den *theoretischen Sprachunterricht*. Gewiß hat man hierin früher, namentlich in der Becker'schen Periode, zu viel gethan. Das Decliniren, Conjugiren, Satzbilden u. s. w. nahm kein Ende; die ganze Grammatik wurde mit ängstlicher Gründlichkeit und Vollständigkeit systematisch durchgearbeitet. Das Geschäft war ledern, peinlich und fast fruchtlos. „Man sehe sich nur," bemerkt *Diesterweg*, „in den Elementarschulen nach den Früchten eines solchen Unterrichtes um, und man wird davon zurückkommen." Man gab Sprach*lehre* statt Sprache, wie man Religions*lehre* gab (und noch gibt) statt Religion. Man ging nicht auf die Sprache und den concreten Standpunkt der Kinder ein, man unterschied nicht zwischen dem, was ihnen schon eigen war und dem, was ihnen fehlte, man lehrte einfach die allgemeinen, abstracten, überall hinpassenden Regeln, man arbeitete also nach einer Schablone, ohne dieselbe den concreten Verhältnissen anzupassen; man ließ bei Seite, was nicht im Buche stand, plagte aber dafür die Kinder mit Regeln und Exercitien über Dinge, die ihnen bereits geläufig waren und zweifellos feststanden. Auf einen solchen Unterricht paßte vollständig das schon oben angeführte Wort *Göthe's* so wie auch der folgende Ausspruch des nämlichen Dichters: „Da wird der Geist euch wol dressirt, in spanische Stiefel eingeschnürt... Dann lehret man euch manchen Tag, daß, was ihr sonst auf einen Schlag getrieben wie Essen und Trinken frei, Eins! Zwei! Drei! dazu nöthig sei."

Wenn nun ein solcher Unterricht allerdings verwerflich war und ist, so kann man auch das andere Extrem nicht billigen. Einige enragirte Grimmianer, ferner die preußischen Regulativpädagogen und andere Dunkelmänner wollten nämlich der Grammatik in der Volksschule geradezu den Garaus machen, weil dieselbe angeblich eine sündhafte Verfrühung des Denkens bewirke. Wie schrecklich nun auch manchen Leuten das Denken ist, so gebührt demselben doch unzweifelhaft auch in der Volksschule ein Plätzchen. Es ist ja einer der höchsten Vorzüge des Menschen, der auch schon im Kinde gepflegt werden soll. Und hierzu bietet der Sprachunterricht, freilich nicht die einzige, aber doch eine ganz vorzügliche Gelegenheit. Wer je einer guten Sprachlehrstunde beigewohnt, oder selbst eine solche ertheilt hat, wird von der bildenden Kraft des grammatischen Unterrichts überzeugt sein. Nur beschränke er sich auf das, was den Kindern faßlich, nöthig und förderlich ist. „In der Elementarschule," bemerkt Diesterweg, „muß man sich mit dem Unentbehrlichsten, Nothwendigsten begnügen, nichts um des bloßen Wissens willen lehren, auf jedes grammatische Lehrgebäude verzichten." In einer vollständig gegliederten Volksschule (Bürgerschule) wird allerdings schließlich eine vollständige Uebersicht über alle Hauptpunkte der Grammatik zu Stande kommen. Kenntniß der Sprachelemente, der Redetheile, der Declination und Conjugation, der Casusrection, des Wesentlichsten aus der Satzlehre und der Interpunktion, ferner der starken und schwachen Betonung (Länge und Kürze) der Silben, der bekanntesten Versfüße (Jambus und Trochäus, Daktylus und Anapäst), des Reimes, einiger Strophenformen (Nibelungenstrophe, Stanze, Sonett), des Unterschiedes von Poesie und Prosa, der Hauptdichtungsarten und der wichtigsten neuhochdeutschen Dichter, das ist das Höchste, was in einer Volksschule erzielt werden kann und soll, Alles aber in elementarischer Einfachheit und, so weit es angeht, in heuristischer Lehrform. Von einer selbstständigen Metrik, Poetik, Literaturgeschichte kann in der Volksschule auch unter den günstigsten Verhältnissen schlechterdings keine Rede sein. Das Wenige, was aus diesen Gebieten zu geben ist, muß an die Lectüre angeknüpft und durch dieselbe unmittelbar veranschaulicht und belebt werden. Auch stilistische Bemerkungen sind nur bei der Lectüre, so wie bei der Vor-

bereitung und bei der Rückgabe der Aufsätze zu geben; die orthographischen Regeln ferner sind einerseits ebenfalls an Gelesenes und Geschriebenes anzuknüpfen, anderseits im grammatischen Unterricht genauer zu begründen. Was die sprachlichen Kunstausdrücke betrifft, so können von den Mittelclassen an ganz wol die lateinischen (Subject, Prädicat, Object, Substantiv, Verbum u. s. w.) gebraucht werden; es macht keine großen Schwierigkeiten, und die gebräuchlichsten Fremdwörter, zu denen ja solche Kunstausdrücke gehören, sollten auch in der Volksschule nicht umgangen werden.

Die Frage, ob in den Volksschulen (Bürgerschulen) ein grammatischer Leitfaden (für die Kinder) gebraucht werden solle, muß ich entschieden verneinen. Ein solches Buch bildet stets eine Scheidewand zwischen Lehrer und Kindern, hemmt die lebendige Wechselwirkung zwischen beiden, benimmt also dem Unterricht seine Unmittelbarkeit und Frische. Es rückt ferner das Abstrakte, die Sprachlehre, in den Vordergrund, welcher dem Concreten, der Sprache selbst, gebührt; es setzt an die Stelle des heuristischen das dogmatische Verfahren. Uebrigens dürfte es unter den vielen Leitfäden nicht einen einzigen geben, welcher für mehrere Schulen paßte, oder auch nur alle an einer größeren Schule gemeinschaftlich arbeitenden Lehrer befriedigte. Nöthig ist ein solches Buch jedenfalls nicht, und man soll den Schülern nicht unnütze Ausgaben zumuthen. Sind Kinder in der Schule, welche sich zu häuslichen Studien ein Sprachbuch anschaffen können und wollen, so kann ihnen ja der Lehrer eines empfehlen. Aber die Meinung, daß ein solches Buch in der Schule sein müsse, ist nur ein vererbter Schulmeisterzopf. Noch weniger gehören natürlich Lehrbücher der Metrik, Literaturgeschichte u. s. w. in die Volksschule. Selbst die für die Hand der Kinder bestimmten Uebungsbücher sind entbehrlich. Die den Kindern zu stellenden Aufgaben sollen ja nicht isolirt neben dem Unterrichte herlaufen, müssen vielmehr stets aus demselben entspringen, aus ihm ihre Bedeutung und Erklärung erhalten. Sind sie auf diese Weise gehörig vorbereitet, so kann die Stellung einer jeden, möge sie nun der Lehrer mündlich geben oder an die Wandtafel schreiben, höchstens eine Minute Zeit in Anspruch nehmen.

Hiermit sind wir denn zu dem vierten Mittel der Sprachbil-

dung, zu den sprachlichen Uebungen gelangt, die natürlich nur mündliche oder schriftliche sein können. Zunächst sind hier die planmäßigen Sprechübungen anzuführen, welche mit dem elementarischen Anschauungsunterrichte zu verbinden sind. Ueber ihre Wichtigkeit und die rechte Art ihrer Betreibung brauchen wir nach allem Obigen nichts mehr zu sagen. Daß aber auch der ganze übrige Unterricht, namentlich schon der elementarische Schreiblese-unterricht, sodann durch alle Classen hindurch besonders die Behandlung der Lesestücke, überdies die im Fachunterricht nothwendige dialogische Entwickelung und Wiederholung fortwährende Gelegenheit zu Sprechübungen gibt, weiß jeder Lehrer; nur mache man auch von dieser Gelegenheit den rechten Gebrauch und gebe sich alle Mühe, mit dem Denken und Wissen auch die Redegabe der Kinder zu steigern und zu veredeln. — Sehr bildend ist ohne Zweifel für die Kinder ferner das Auswendiglernen und dann der gute Vortrag von Musterstücken; hierdurch vermehren sie stetig nicht nur ihren inneren Besitz, sondern auch ihren Wortschatz und ihre Redewendungen. In jeder Classe, von der ersten bis zur letzten, sollen eine Anzahl erläuterter Stücke aus dem Lesebuche gut memorirt und vorgetragen werden, wobei die Prosa ja nicht zu vernachlässigen ist. — Die Schreibübungen sind anfangs mit den Leseübungen aufs engste verbunden und werden sich auch später fortwährend zu einem guten Theile an Gelesenes anschließen: einfaches Abschreiben, ferner Abschreiben von Stücken oder Sätzen, die vorher gelesen worden sind und nach Entfernung des Buches vom Lehrer dictirt werden, Niederschreiben memorirter Stücke aus dem Gedächtniß, dann und wann ein Dictat zur Einübung orthographischer Regeln, ebenso Lösung von Uebungsaufgaben zur Grammatik, Umbildungen behandelter Lesestücke, schriftliche Reproduction von Partieen aus der Naturkunde, Geographie, Geschichte u. s. w., Erzählungen, Beschreibungen und kleine Aufsätze aus dem eigenen Erkenntnißkreise der Schüler, Briefe, Anzeigen, Zeugnisse und sonstige Geschäftsaufsätze nach gegebenen Mustern und vorheriger sachlicher Besprechung — das sind die wichtigsten schriftlichen Uebungen, welche in der Volksschule fleißig getrieben werden müssen. Dabei ist natürlich stets auf möglichst gute, auch äußerlich gefällige Ausführung der Arbeiten zu halten;

und damit es den Kindern möglich sei, dem nachzukommen, fordere man von ihnen nicht mehr, als sie nach Maßgabe ihrer Kraft und Zeit leisten können. Es werden dann auch nicht allzuviel Fehler von den Kindern gemacht werden; in jedem Falle aber hat der Lehrer die Schülerarbeiten stets genau durchzusehen und die gefundenen Fehler verbessern zu lassen. Das zweckmäßigste Verfahren dabei ergibt sich für einen verständigen und gewissenhaften Lehrer von selbst.

Was den Lehrplan betrifft, so sind für die zwei ersten Classen (Jahrgänge) besondere Sprachstunden nicht am Platze; sie fallen hier mit dem Anschauungs-, dem Lese- und Schreibunterricht zusammen. Die Vorführung der Sprache selbst in Rede und Schrift und tägliche vielfache Uebung in beiden wiegen hier vor; in der zweiten Classe tritt auch schon der freiere schriftliche Gedankenausdruck in elementarischer Form auf, indem aus dem Anschauungsunterrichte immer einige Sätzchen herausgegriffen und niedergeschrieben werden, wobei zugleich durch gute Aussprache, scharfes Hören und fleißiges Buchstabiren sowie durch Vorführung der Wortbilder an der Wandtafel die Orthographie gepflegt wird. Einiges Theoretische über die Laute und ihre Zeichen, über Silben, Wörter und Wortarten, über Geschlecht und Zahl, über Rechtschreibung, über den Satz und die Interpunktion drängt sich dabei von selbst auf und wird stets unmittelbar an das dem Kinde vorgeführte Sprachmaterial geknüpft. — An diesen Elementarcursus reiht sich nun alles Weitere an, indem die oben vorgeführten vier Arten sprachlicher Bildungsmittel auf allen Stufen zusammenwirken. Von der dritten Classe an sind durch die ganze Schulzeit hindurch der Muttersprache, außer Lesen und Schreiben im engeren Sinne und abgesehen von dem, was in allem übrigen Unterrichte für die Sprachbildung geschieht, wöchentlich etwa vier Stunden zu widmen, von denen durchschnittlich eine den theoretischen Erörterungen, die übrigen der specielleren Behandlung von Lesestücken, sowie den Uebungen in Orthographie, Grammatik, Stil und mündlichem Vortrag zu widmen sind. Eine pedantische Concentration und Stufenfolge ist bei alle dem nicht nothwendig. Nur muß auf allen Stufen Alles vorkommen, natürlich nach Maßgabe des Standpunktes der Schüler. Immer bilde die

lebendige Sprache, nicht etwas besonders Gemachtes, den concreten Ausgangspunkt des Unterrichtes; immer erst Vorbild, dann Nachahmung, dann Regel, dann Uebung zur Anwendung der Regel.

So oft man auch über die große Schwierigkeit des Unterrichtes in der Muttersprache geklagt hat, so läßt sich derselbe doch ohne viel Mühe in ersprießlicher Weise einrichten, wenn man nur nicht gerade eine haarscharf zugeschnittene Schablone sucht. Ich möchte dem Lehrer als Wegweiser folgende Schriften empfehlen: 1) „Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik" von Panitz; 2) „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke" von Kehr; 3) Materialien zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke" von demselben; 4) „Der Rechtschreibeunterricht in der Elementarschule" von Kellner. Wer diese vier Schriften ordentlich benutzt, um sich aus denselben einen Lehrgang, wie er den Verhältnissen seiner Schule angemessen ist, aufzubauen, wird nichts übersehen, was wichtig ist, nichts thun, was überflüssig ist, nie Mangel an bildendem Stoff haben und, wenn er nur mit Verständniß und Eifer arbeitet, schöne Ziele erreichen.

---

## IV. Das Rechnen.

### §. 41. Geschichtliches.

Da Zahlvorstellungen sich fortwährend allen menschlichen Sinnen, hauptsächlich den höheren aufdrängen, und da Zahlverhältnisse den ganzen bürgerlichen Verkehr durchziehen, so ist es erklärlich, daß die Rechenkunst schon bei den Culturvölkern des Alterthums (bei den Aegyptern, Indern, Chinesen, Babyloniern, Phöniziern und anderen Semiten, bei den Griechen und Römern) zu bedeutender Ausbildung gekommen ist.

Es treten dabei sehr frühzeitig zwei für die Methodik wichtige Erscheinungen hervor. Die eine besteht darin, daß zur übersichtlichen Gruppirung der Zahlen überall das dekadische oder Decimal-System benutzt wird, die andere darin, daß man immer das Bedürfniß fühlte, die Zahlen zu veranschaulichen, und daß man sich zu diesem Behufe bereits im Alterthume theils

der Finger, theils anderer Gegenstände (Steinchen, Bohnen u. s. w.), ja auch schon besonderer Vorrichtungen (Apparate) bediente.

Das dekadische Zahlensystem zeigt sich in der schriftlichen Darstellung der Zahlen. Die alten Völker benutzten hierzu überwiegend die Buchstaben ihres Alphabetes. Sehr deutlich tritt dies in der Literatur der Griechen hervor. Bei der Wortschreibung bedienten sie sich eines Alphabetes von 24 Buchstaben; in dasselbe schalteten sie, damit es zur Darstellung der Zahlen ausreiche, noch 3 veraltete Schriftzeichen ein. Mit den 9 ersten Charakteren bezeichneten sie nun die Einer (1—9), mit den 9 folgenden die Zehner (10—90), mit den 9 letzten die Hunderte (100—900). Um aber bemerklich zu machen, daß die Buchstaben als Zahlzeichen dienen sollten, versahen sie dieselben oben mit einem Striche; und wenn sie Zahlen darstellen wollten, welche aus Einern und Zehnern, oder aus Einern, Zehnern und Hunderten zusammengesetzt waren, stellten sie zwei, beziehentlich drei Buchstaben in derselben Weise neben einander, wie wir unsere Ziffern. Zur Darstellung größerer Zahlen fing man bei 1000 mit dem Alphabet wieder von vorn an, indem man einen Strich unter die Buchstaben setzte; die 9 ersten bedeuteten nun die Einertausende (1000—9000) die 9 folgenden die Zehnertausende (10000—90000), die 9 letzten die Hunderttausende (100000—900000).

Die wichtigsten Zahlzeichen der Römer sind allgemein bekannt: I (1), V (5), X (10), L (50), C (100), D (500), M (1000). Es prägt sich in denselben ebenfalls das Zehnersystem aus, mit welchem aber zugleich ein Fünfersystem hervortritt. — Der Grund, weshalb alle Völker in der Eintheilung der Zahlen übereinstimmen, ist ohne Zweifel ein sehr einfacher und natürlicher: das Zehnersystem ist nämlich dem Menschen buchstäblich an die Hand gegeben, seine zehn Finger dienen ihm als der nächstliegende Rechenapparat; und sofern sich die Aufmerksamkeit auf eine Hand fixirte, mußte zugleich die Zahl fünf als ein kleineres Maß im Zahlensystem hervortreten.

Die bei uns gebräuchlichen Ziffern sind eine Erfindung der Indier und liefern den Beweis, daß auch bei diesem Volke das Zehnersystem schon im Alterthum feststand. Das bedeutsamste Element in unserem (indischen, arabischen) Ziffernsystem ist aber die

Null, mit deren Hilfe es erst möglich wird, durch neun eigentliche Zahlzeichen alle beliebigen Zahlen darzustellen, also dem Zehnersystem den allereinfachsten und schärfsten Ausdruck zu geben. Die Griechen und Römer kannten die Null nicht, und ihre Zahlenschreibung war deshalb eine sehr schwerfällige, wenig übersichtliche. Daß die Indier in der ältesten Zeit ebenfalls, wie andere Völker, die Zahlen durch die Buchstaben ihres Alphabetes darstellten, steht fest. Wann sie die Ziffern erfunden haben, ist ungewiß, jedenfalls aber vor dem Jahre 400 unserer Zeitrechnung. Sicher ist, daß im 8. Jahrhunderte das Ziffernsystem und gleichzeitig manche mathematische Kenntnisse der Indier zu den Arabern gelangten, wobei der Hof des Khalifen Almansor zu Bagdad zur Vermittelung diente. Von da aus verbreitete sich die Sache allmälig nach Syrien, Aegypten, Nordafrika und Spanien. Und vom letzteren Lande aus, in welchem die Araber (Mauren, Mohamedaner) mehrere Schulen gründeten (Sevilla, Toledo u. s. w.), verbreitete sich mit vielen anderen, namentlich auch mathematischen Kenntnissen das indisch-arabische Ziffernsystem nach Italien, England, Frankreich und Deutschland (im 12. Jahrhunderte).

Was die zur Erleichterung des Rechnens dienenden Veranschaulichungsmittel betrifft, so wurden ohne Zweifel von je her die mannigfaltigsten Gegenstände, namentlich Steinchen und andere kleine Körper, hierzu benutzt, insbesondere auch die Finger. Wenn von einigen neueren Schulmännern das „Fingerrechnen“ (in der Elementarclasse) verworfen wird, weil sich die Kinder dasselbe vielleicht nicht wieder abgewöhnen könnten, so ist dies eine grundlose Besorgniß; denn sobald das Kind die Zahlanschauungen seinem Geiste gehörig eingeprägt und Uebung im Rechnen erlangt hat, macht es sich selbst los vom Gebrauch der Finger, weil es nunmehr ohne dieselben schneller zum Ziele kommt. — Außer den natürlichen Rechenbehelfen kommen auch schon im Alterthume künstliche vor, nämlich besondere Rechenapparate. Daß man sich eines solchen bereits um das Jahr 600 v. Chr. in China bediente, geht aus folgender gelegentlichen Bemerkung Lao-tse's hervor: „Wer zu rechnen versteht, braucht nicht die Rechenmaschine zur Hand zu nehmen.“ — Eben so hatten die Römer einen Rechenapparat, welchen sie abacus, d. i. Rechentisch, Rechenbret nannten, und an

welchem auch in den Schulen des Mittelalters die Arithmetik gelehrt wurde. — Die bekannte „russische" Rechenmaschine, welche mit Recht in unseren Elementarclassen viel benutzt wird, ist seit undenklicher Zeit bei den Russen in volksthümlichem Gebrauche, woher ihr Name; doch ist sie höchst wahrscheinlich von den Russen nicht erfunden, sondern den Chinesen entlehnt. — Wir werden sogleich hören, daß man sich auch in Deutschland, als die Rechenkunst allgemeiner wurde, eines Apparates bediente, an welchem man den Schülern das Zahlensystem und die Rechenoperationen veranschaulichte.

Vorher sei nur noch bemerkt, daß das Rechnen, wie es im späteren Mittelalter und bis zur Zeit der Reformation betrieben wurde, sich auf die Grundoperationen (Numeriren, Addiren u. s. w.), auf die Regel de tri, die Gesellschaftsrechnung, die Progressionen und auf das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln erstreckte, daß aber die Arithmetik als ein höheres Studium betrachtet und nur in Gelehrtenschulen und auf Universitäten betrieben wurde, weshalb man auch die Lehrbücher für dieses Fach nur in lateinischer Sprache verfaßte.

Erst im 16. Jahrhunderte kommen einige Lehrbücher der Rechenkunst in deutscher Sprache vor, die meisten wurden noch immer lateinisch geschrieben. Das berühmteste deutsche Rechenwerk jener Zeit war das von Adam Riese; es führte den Titel: „Rechnung auf der Linien und Federn", erschien 1522 und blieb länger als ein Jahrhundert in Ansehen und Gebrauch. Der Verfasser war Bergbeamter und nebenbei Rechenlehrer zu Annaberg in Sachsen und starb 1559. — Das „Rechnen auf der Linien", welches dem Rechnen mit der Feder voranging, bildete den Cursus der Anschauung, in welchem die Zahlen lediglich durch Marken („Zahlpfennige") dargestellt wurden. Man zog nämlich auf einem Tische (der „Rechenbank") eine Reihe wagrechter paralleler Linien (ähnlich wie zur Darstellung des Notensystems in der Musik), von denen die unterste die Einerstelle, die folgende die Zehnerstelle, die dritte die Stelle der Hunderte u. s. w. bedeutete; der Raum unter der ersten Linie war der Platz für die Halben, der Raum zwischen der ersten und zweiten Linie der Platz für die Fünfer, der zwischen der zweiten und dritten für die Fünfziger u. s. w. Wollte man

nun eine Zahl darstellen, so legte man auf jede Stelle so viel Marken, als die betreffende Zahl anzeigte, z. B. 27369½ gab 1 Marke unter der ersten Linie, 4 Marken auf der ersten Linie, eine Marke im ersten Zwischenraum, 1 Marke auf der zweiten Linie, 1 Marke im zweiten Zwischenraume, 3 Marken auf der dritten Linie, 2 Marken auf der vierten Linie, 1 Marke im vierten Zwischenraume und 2 Marken auf der fünften Linie. Auf diese Weise wurde nicht nur das Zahlensystem (das Numeriren), sondern auch das Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren anschaulich eingeübt, indem man zwei oder mehr Zahlen neben einander auf dem Rechentisch darstellte und dann die der Aufgabe entsprechenden Operationen thatsächlich vornahm. Es war dies ohne Zweifel eine ganz vortreffliche Methode des anschaulichen Rechnens; zum großen Schaden für die Sache kam sie gegen Ende des 17. Jahrhunderts mehr und mehr außer Gebrauch, im 18. gänzlich. — Das schriftliche Rechnen (das mit der Feder), begann mit Einübung der Ziffern und der Zifferschreibung, worauf die Grundrechnungsarten folgten. Hierauf bringt Riese die einfache Regel de tri, dann die Rechnung mit (gemeinen) Brüchen, ferner das Wurzelausziehen, die Proportionen, die Progressionen und die zusammengesetzte Regel de tri (Kettenregel), Gesellschaftsrechnung, Mischungsrechnung u. s. w., alles mit Anwendung auf praktische Verhältnisse. — Die Rechenkunst hatte also schon im 16. Jahrhunderte eine bedeutende Ausbildung erlangt, wurde aber ohne Zweifel nur von Wenigen ordentlich gelernt und in den Volksschulen wol meist gar nicht, oder doch nur in den allerersten Elementen betrieben. Die Elementarlehrer verstanden sie meist nicht, und dem gemeinen Manne war sie kein Bedürfniß.

### §. 42. Fortsetzung.

Im 17. Jahrhunderte wurden schon die meisten Rechenbücher in deutscher Sprache abgefaßt; aber die Sache selbst betrieb man meist geistlos und mechanisch, worauf auch der Umstand hinweist, daß mehrere Schriften die Arithmetik in Versen vortragen. Das beliebteste Verfahren war damals die „welsche Praktik“. Höchst bemerkenswerth ist die in das 17. Jahrhundert fallende Erfindung der Decimalbruchrechnung, welche einem praktischen Arzte,

Dr. Beyer in Frankfurt a. M., zugeschrieben wird. Er gab Anno 1619 ein Buch heraus unter dem Titel: „Logistica decimalis, Kunstrechnung der zehntheiligen Brüchen", in welchem er die Decimalbruchrechnung im Wesentlichen richtig und vollständig darstellt, wobei er jedoch den Begriff der „zehntheiligen" Brüche streng festhält und nicht von Hundertsteln, Tausendsteln u. s. w. spricht, sondern sich der Benennungen Primen oder erste Zehender, Secunden oder zweite Zehender, Terzen oder dritte Zehender u. s. w. bedient, indem er jeden kleineren Bruch als ein Zehntel des nächst größeren betrachtet. — In der Volksschule machte in diesem Jahrhunderte, trotz mancher Bemühungen, das Rechnen noch wenig Fortschritte. Interessant ist auch in dieser Hinsicht die schon mehrmals erwähnte Schule zu Köthen. In einer für dieselbe aufgestellten Lehrordnung vom 18. Juni 1619 heißt es, daß in der deutschen Classe, „wer von den Knaben dazu tüchtig ist, in der Rechenlehre unterrichtet werden" soll und zwar wöchentlich zwei Stunden. „Nachmittags aber von 3 bis 4 Uhren sollen im Schreiben und Rechnen die größten Mägdlein angewiesen werden." Eine neue Lehrordnung vom 22. November desselben Jahres bestimmt dagegen, daß schon in der ersten (untersten) Classe „Anweisungen der Ziffern" gegeben werden sollen, und daß die zweite Classe „im Rechnen fortzuüben" sei. Dagegen fällt es auf, daß in der früher (§ 31) erwähnten sehr ausführlichen Lehrordnung vom Jahre 1620 über das Rechnen kein Wort vorkommt, während doch wieder in einem Inspectionsberichte aus demselben Jahre bemerkt wird: „Der Schulmeisterin Sohn (wahrscheinlich Hilfslehrer in der Mädchenschule) muß künftig auch das Rechnen bei dem Rectore oder sonst üben, damit er in der Regula de tri und was der anhängig fertig werde und superiores (die oberen Schülerinnen) recht unterweisen könne. Die Mägdlein, so nicht sollen schreiben lernen, können doch zum wenigsten das Rechnen üben." Und einer der Knabenlehrer erhält folgende Erinnerung: „Das Rechnen hat er zu treiben, und sonderlich sollten sie mensam pythagoricam (das Einmaleins? oder den oben beschriebenen Rechentisch?) wol inne haben." — Es ist also ersichtlich, daß man sich bemühte, das Rechnen in die Schule zu bringen, daß man aber in Betreff der Methode ziemlich rath-

los war. Daher scheint man auch nirgends viel erreicht zu haben. So finden wir z. B. in der Lehrordnung für die „Literarschule" (Lateinschule) von Bern vom Jahre 1674 die Arithmetik auf die vier Species beschränkt. Und in der Berner Volksschulordnung vom Jahre 1675 ist des Rechnens gar nicht gedacht.

Das 18. Jahrhundert zeigt seinen Grundzug, das Streben nach Aufklärung, auch in der Rechenliteratur. Die meisten der in dieser Zeit erschienenen arithmetischen Schriften bekämpfen das Gedächtnißwerk, das mechanische Mittheilen und Einlernen der Rechenregeln, wie es im 17. Jahrhundert zur Gewohnheit geworden war; sie wollen überall Gründe und Beweise geben, die Zahlenlehre als Verstandessache behandeln, Alles soll faßlich, deutlich, gründlich sein und die Selbstthätigkeit des Lernenden in Anspruch nehmen. — Die Decimalbruchrechnung erhält die heutige Form, kommt aber in den meisten praktischen Lehrbüchern der Arithmetik gar nicht vor, weil man damals noch kein dekadisches Münz-, Maß- und Gewichtssystem hatte, also in bürgerlichen Dingen mit Decimalen nichts anzufangen wußte. Die praktische Werthschätzung der Rechenkunst aber machte bedeutende Fortschritte. So wird z. B. in der württembergischen Schulordnung von 1730 das Rechnen als eine nothwendige Sache bezeichnet, ohne welche namentlich Hausväter und Hausmütter nicht wol zurechtkommen könnten. Es solle daher in den „deutschen Schulen" (d. h. Volksschulen) das Einmaleins, die Kenntniß der vier Species, die Regula de tri und die Bruchrechnung gelehrt werden. — Interessant ist noch, daß gegen Ende des 18. Jahrhunderts auch Anleitungen zum Kopfrechnen erscheinen (von Biermann 1790 zu Hannover, von Köhler 1797 zu Leipzig). Nur war dasselbe in seiner ersten Gestalt nichts anderes, als ein in die Phantasie versetztes Zifferrechnen, welches durch das schriftliche Zifferrechnen gelernt werden und eigentlich die höchste Vollendung desselben sein sollte.

Der Begründer des heutigen Rechenunterrichtes ist Pestalozzi, und gerade auf diesem Gebiete hat er sich in methodischer Hinsicht die größten Verdienste erworben. Vor Allem stellte er die Anschauung wieder her oder, richtiger gesagt, er erfand dieselbe neu. Zur Darstellung der Zahlen bediente er sich senkrechter Striche, wie sie noch jetzt häufig gebraucht werden. Um die Kin-

der in das Zehnersystem einzuführen, fertigte er seine „Einheitstabelle" an, ein großes Quadrat, welches er durch zehn senkrechte und zehn wagerechte Linien in 100 kleine Quadrate zerlegte. In jedes der oberen 10 Quadrate setzte er einen Strich, in jedes der zweiten Reihe zwei Striche, in jedes der dritten Reihe drei Striche u. s. w.; auf diese Weise konnte er das ganze Einmaleins veranschaulichen und einüben. Indem so die Sache den Kindern nahe gelegt, unmittelbar zugänglich und leicht faßlich gemacht wurde, trat nicht nur in der Methode, sondern auch in der Stellung des Rechenunterrichtes eine erhebliche Aenderung ein. Bis auf Pestalozzi waren nämlich die meisten Schulmänner der Meinung, daß das Rechnen erst mit Kindern von 9—10 Jahren begonnen werden könne; Pestalozzi aber führte den Rechenunterricht definitiv in die Elementarclasse ein, fing ihn mit sechsjährigen Kindern an, und seitdem ist dieses Vorgehen zur Regel geworden. In der That gibt es auch kein Lehrfach, welches sich besser für sechsjährige Kinder eignete, als die elementarische Zahlenlehre, wenn sie richtig behandelt wird. Wichtig ist ferner, daß Pestalozzi das Kopfrechnen zur Hauptsache machte und dasselbe erst richtig gestaltete, d. h. zu einem wirklichen und anschaulichen Zahlenrechnen machte, es von der Gebundenheit an die Ziffer befreite. Das schriftliche Rechnen aber behandelte er zu oberflächlich. Dies rührte daher, daß er die formale Bildung weit höher schätzte als die materiale, ja die letztere im Vergleich zur ersteren geradezu vernachlässigte. Alles lag ihm an der „Entwickelung der geistigen Anlagen und Kräfte des Kindes", am richtigen Anschauen und selbstbewußten Denken; das praktische Rechnen war ihm „Nebensache". Die Operationen mit Zahlen galten ihm als ein vorzügliches, ja als das beste Mittel der Geistesgymnastik; die Anwendung derselben auf bürgerliche Verhältnisse, auf Münzen, Maße und Gewichte, auf Einkauf und Verkauf, auf Capitalien und Zinsen u. s. w. kümmerte ihn wenig. Sein idealer Sinn war den Geschäften des praktischen Lebens abgewendet, und aus seiner lebhaften Hochschätzung der freien Geisteskraft entsprang eine fast übermäßige Scheu vor allem Mechanismus; daher eben die untergeordnete Stellung, welche bei ihm das praktische und schriftliche Rechnen gegenüber dem Denkrechnen einnimmt, daher auch

die peinliche Gründlichkeit und Lückenlosigkeit in reinen Zahlenoperationen. Doch diese Einseitigkeiten waren leicht auszugleichen und wurden in der That bald ausgeglichen; der Ruhm aber bleibt dem großen Schweizer für immer, daß er der Vater unseres elementaren Rechenunterrichtes ist.

Gerade auf diesem Gebiete drangen auch seine Reformbestrebungen durch, bevor er selbst sie zusammenhängend in einem besonderen Buche vortrug. Seine „Zahl- und Formlehre" erschien erst 1826 und war damals bereits durch bessere Arbeiten überholt. Mehrere Schulmänner nämlich, welche sich persönlich mit der Methode des Meisters vertraut gemacht hatten, verbreiteten dieselbe nicht nur lehrend, sondern auch durch literarische Arbeiten. Tillich († 1807 zu Dessau) gab 1806 ein „Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik" heraus, worin er nach den Principien Pestalozzi's zuerst im Zahlenraum von 1—10 die drei ersten Grundrechnungsarten, dann im Zahlenraum 10—100 alle vier behandelte, worauf er zum Rechnen mit größeren Zahlen überging. An die Stelle der Pestalozzi'schen Einheitstabelle setzte er den von ihm erfundenen Rechenkasten, welcher aus 100 Körpern (vierseitigen Prismen) besteht, je 10 für die Zahlen von 1—10. Die Einer sind durch einzöllige Würfel, die Zweier durch doppelt so große, die Dreier durch dreimal so große Prismen veranschaulicht u. s. w. bis 10. Dieser Apparat, welcher hie und da noch in Gebrauch ist, kann gewiß gute Dienste leisten, hat aber den Fehler, daß er die Zahl durch die Größe darstellt, was offenbar der reinen Zahlanschauung Eintrag thut; denn wenn auch ein Körper z. B. 6 mal so groß ist als der als Einheit angenommene Würfel, so ist dennoch jener Körper nur *einer*, also kein unmittelbares Bild der *Sechs*. Der *beste* oder gar ein *nothwendiger* Apparat ist der von Tillich jedenfalls nicht.

Unter den Schulmännern, welche die Methodik des Rechnens nach den Grundsätzen Pestalozzi's weiter ausbauten, sind außer Tillich noch zu nennen *Josef Schmid* *Stephani*, *v. Türk*, *Kawerau*. Die beiden letzteren bildeten schon die *praktische* Seite des Rechnens weiter aus, und ihre Schriften dienten längere Zeit den Volksschullehrern als Leitfäden. Doch sind nunmehr die Arbeiten der älteren Schule Pestalozzi's durch neuere Schriften

gänzlich in den Hintergrund gedrängt, obwol auch die neuere Rechenliteratur auf den Schultern Pestalozzi's steht. Epochemachend wurde das 1829 erschienene Werk von Diesterweg und Heuser: „Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen". Dieses und die für den Schüler bestimmten Uebungsbücher von denselben Verfassern sind vorbildlich für alle besseren Leistungen auf diesem Gebiete gewesen. Eine große Anzahl ausgezeichneter Methodiker (wir nennen nur Scholz, Stubba, Strehl, Grube und besonders Hentschel) haben in den letzten Jahrzehnten den Rechenunterricht derart gefördert, daß er jetzt wol das bestbestellte Fach der Volksschule ist.

### §. 43. Die gegenwärtige Methode des Rechenunterrichtes.

Ueber den Nutzen des Rechenunterrichtes in unserer Zeit noch viel zu sagen, wäre für verständige Leute überflüssig. Die tägliche Erfahrung lehrt es, daß das Rechnen im praktischen Leben für Jedermann, auch für den schlichten Arbeiter, vortheilhaft ist, daß hingegen die Unfähigkeit in dieser Kunst sich vielfach bestraft. Ueberdies schließt ein guter Rechenunterricht zahlreiche Belehrungen über geschäftliche Verhältnisse in sich, Belehrungen, welche in keinem anderen Schulfach eine passende Stelle finden und doch zur Vorbereitung der Schüler auf das bürgerliche Leben sehr nöthig sind. Hierzu kommt der große Werth des Rechenunterrichtes für die allgemeine (formale) Bildung, also das von Pestalozzi so entschieden betonte Moment. Denn eine gute Anleitung zu Zahlenoperationen ist geradezu undenkbar ohne Anleitung zum scharfen und bestimmten Auffassen des Gegebenen, zum sicheren Urtheilen, vorsichtigen, streng logischen Schließen und zum bestimmten Ausdrucke des Gedachten. Ein einziger Fehler kann das Ergebniß einer langen und mühsamen Rechnung fälschen, eine unzeitige Unterbrechung der Arbeit den schon halb errungenen Erfolg vereiteln. Nur ruhige Sammlung der Gedanken, feste Richtung des Willens auf die Aufgabe, Stetigkeit und Ausdauer im Denken führen zum Ziele, und daher muß ein guter Rechenunterricht die jugendlichen Geister nothwendiger Weise discipliniren und zu einem streng gesetzmäßigen Thun gewöhnen.

Man ist jetzt darüber einig, daß der Rechenunterricht durch alle Classen der Volksschule hindurch gehen müsse. In der Elementarclasse dürften diesem Fache wöchentlich etwa drei Stunden (in den ersten Monaten täglich eine halbe), in allen folgenden vier zu widmen sein. Der Lehrgang wird in einer vollständig gegliederten (achtclassigen) Volksschule ungefähr folgender sein: erste Classe die Zahlen von 1—20 und alle Grundrechnungsarten in diesem Zahlenraume; zweite Classe die Zahlen von 20—100 und alle Grundrechnungsarten im Zahlenraum von 1—100; dritte Classe die drei- und vierstelligen Zahlen und alle Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 1—10000; vierte Classe Darstellung und Einübung des ganzen Zahlensystems, alle Grundrechnungsarten im unbegrenzten Zahlenraum und die einfache Regeldetri in ganzen Zahlen (ohne Proportionen, nur in einfacher Schlußform); fünfte Classe die Lehre von den gemeinen Brüchen und allseitiges Rechnen mit solchen, die Decimalbrüche und allseitiges Rechnen mit solchen; sechste Classe weitere Uebung der Regeldetri mit ganzen Zahlen, mit gemeinen und Decimalbrüchen, Anwendung derselben auf Ein- und Verkauf, auf Arbeit, Verbrauch, Gewinn, Verlust, Procentrechnung u. s. w.; siebente Classe die Proportionen und Rechnen mit denselben, zusammengesetzte Regeldetri, Zins-, Termin-, Rabatt- und Tararechnung; achte Classe Gesellschafts-, Mischungs-, Raumrechnung (zur Geometrie), Uebungsaufgaben aller Art zur Wiederholung und Befestigung des ganzen Cursus.

Wir geben zu diesem Lehrgang einige Erläuterungen. Einfache Volksschulen (Landschulen) werden mit dem, was wir für die 6 ersten Classen aufgestellt haben, genug zu thun haben; wenn sie dies Alles gehörig verarbeiten und üben, so kann man mit ihnen zufrieden sein. Und wenn aus achtclassigen Volksschulen (Bürgerschulen) eine Anzahl Kinder schon nach Abschluß der 6. Classe abgehen, so werden sie wenigstens die für das praktische Leben unentbehrlichen Rechnungsarten sicher auszuführen verstehen. Die Proportionslehre ist hierzu nicht nothwendig, aber für die höheren Rechnungsarten, sowie für die Geometrie und Physik sehr nützlich, weshalb wir sie der 7. Classe zugewiesen haben. — Was die Stellung der Decimalbrüche zu den gemeinen Brüchen betrifft, so

meinen wir, daß diese jenen vorausgehen müssen. Schon die Geschichte des Rechnens zeigt, daß man lange Zeit mit gemeinen Brüchen ausreichte, das Bedürfniß der Decimalbrüche nicht fühlte, wie dieselben ja auch ohne Zweifel eine künstliche Abstraction sind, d. h. eine Zurückführung aller Brüche auf eine einzige Art, eben auf die zehntheiligen, wogegen es ja auch möglich wäre, alle Brüche in Achtel, oder Zwölftel u. s. w. zu verwandeln, nur daß eben die Decimalbrüche den Vortheil haben, daß sie mit dem dekadischen Zahlensystem übereinstimmen. Völlig zutreffend spricht sich über die methodische Stellung der gemeinen und der Decimal-Brüche Hentschel aus: „Einige haben," sagt er, „daran gedacht, die Decimalen vor den gemeinen Brüchen zu behandeln. Dieses Verfahren würde, als consequenter Ausbau des Zehnersystems, theoretisch berechtigt und deshalb für das Gymnasium nicht ungeeignet sein. Eine praktische, für die Volksschule geltend zu machende Berechtigung besäße dasselbe jedoch keineswegs. Der Elementarunterricht muß mit den Anschauungen beginnen, welche das Kind aus dem Leben mitbringt, muß die Wahrnehmungen verwerthen, welche sich für den Schüler täglich im Kreise seiner Umgebung erneuern. Zu diesen Anschauungen und immer wiederkehrenden Wahrnehmungen gehört aber nicht die Theilung eines Ganzen zunächst durch 10, dann durch 100, 1000 u. s. w., sondern die Zerlegung desselben in Hälften, Drittel, Viertel, Fünftel u. s. w. Ein Apfel wird allermeist in 2, 4 Stücken zerschnitten, der Bogen Papier in 2, 4, 8 Blätter getheilt, die Uhr schlägt Viertel, der Umkreis des Zifferblattes an der Uhr ist in Zwölftel eingetheilt, ein Tag ist das Siebentel der Woche u. s. w. Wer wollte in Abrede stellen, daß hierin die ersten Elemente einer volksthümlichen Bruchlehre liegen, daß also der Unterricht seinen Anfang bei den gemeinen, nicht bei den Decimal-Brüchen zu nehmen hat? — Dies gilt nicht minder auch für die Zukunft. Wenn immerhin das Volk mit Decimalbrüchen rechnen und ein decimales Münzsystem eingeführt sein wird, so werden doch niemals dem Kinde die Zehntel, Hundertstel und Tausendstel früher und häufiger entgegentreten, als Halbe, Drittel, Viertel u. s. w. Jene sind mit wenigen Ausnahmen Sache der Reflexion, diese gehören vorwaltend der unmittelbaren Wahrnehmung an. Ein Quartblatt wird

sofort vom Kinde als ¼ Bogen, nicht aber als 0·25 Bogen erkannt.“ — Daß übrigens in unseren Volksschulen die Kinder mit den Decimalbrüchen bekannt zu machen seien, bedarf heutiges Tages keiner Beweisführung mehr. Und daß die Elemente der Bruchlehre schon in der ersten Classe auftreten können und aus praktischen Gründen auftreten sollen, ist eben so einleuchtend. Das Kind wird leicht einsehen, daß das Ganze zwei Halbe, vier Viertel hat u. s. w.; hört es ja doch täglich von derartigen Theilungen reden.

## §. 44. Fortsetzung.

Hiermit sind wir auf das Rechenpensum der Elementarclasse gekommen. Wir haben dafür die Zahlen von 1—20 angesetzt. In der älteren Zeit fing man mit dem Numeriren, mit der Darstellung des ganzen Zahlensystems an, worauf das Addiren u. s. w. folgte, immer mit Ziffern und im unbegrenzten Zahlenraume. Natürlich fehte für einen solchen Unterricht sechsjährigen Kindern die Anschauung und Fassungskraft, weshalb man ihn erst mit neun- oder zehnjährigen Kindern anzufangen pflegte; trotzdem aber lernten die meisten nichts Ordentliches. Die gegenwärtige Methode, nach welcher in einem kleinen, leicht überschaulichen Zahlenkreise sogleich alle Grundoperationen vorgenommen werden, dann das gleiche Verfahren in größeren Kreisen, endlich im unbegrenzten Zahlenraume wiederkehrt, ist nicht nur natürlicher, für die Kinder leichter, sondern auch praktischer, indem die Kinder auf jeder Stufe etwas Ganzes erhalten und auch für den Fall, daß sie die Schule nicht ganz absolviren, doch nicht mit einem bloßen Bruchstücke ins Leben übertreten. Früher kam es häufig vor, daß die Kinder aus der Schule austraten, ohne zum Dividiren, oder auch nur zum Multipliciren, geschweige denn zu den Brüchen oder zur Regel de tri gekommen zu sein. — Was nun das Pensum der ersten Classe betrifft, so findet man noch immer in vielen Lehrplänen den Zahlenraum von 1—100. Das ist entschieden zu viel. Auch der geschickteste Lehrer ist nicht im Stande, selbst unter den günstigsten Verhältnissen nicht, diesen Zahlenraum in einem Jahre mit sechs- bis siebenjährigen Kindern gründlich durchzu-

arbeiten. Gleichwol beruht alle klare und sichere Arbeit mit größeren Zahlen auf dem anschaulichen Verständniß und der völligen Beherrschung der kleineren, hauptsächlich der beiden ersten Zehner, und nirgends rächt sich eine oberflächliche Behandlung der Elemente so sehr, als im Rechenunterrichte. Deshalb sind auch sehr gute Elementarmethodiker (Grube, Kehr, Klauwell, Wiedemann u. s. w.) geneigt, den Cursus der Elementarclasse auf die Zahlen von 1—10 zu beschränken. In ungetheilten Volksschulen mag man sich auch hiermit begnügen, denn es ist besser, ein kleines Pensum gründlich zu behandeln, als ein größeres oberflächlich. In selbstständigen Elementarclassen aber läßt sich, nach meiner Erfahrung, der Zahlenraum von 1—20 bewältigen, und es ist nicht gut, die Kinder in einem allzuengen Kreise wie in einer Zwangsjacke festzuhalten. Aber über 20 hinauszugehen, ist in der Elementarclasse nicht räthlich.

Was nun das Verfahren im elementaren Rechenunterrichte betrifft, so hat in den letzten Jahrzehnten die von Grube aufgestellte Manier vielen Beifall gefunden. Sein „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule" (in den vier Unterclassen) erschien zuerst 1842 und seitdem in mehreren neuen Auflagen. Er sei jedem Elementarlehrer empfohlen, ohne daß damit eine ganz specielle Durchführung der Grube'schen Manier angerathen werden soll. Grube behandelt nämlich jede Zahl, zuerst die Eins, dann die Zwei, dann die Drei u. s. w. als einen besonderen Lehrgegenstand, als ein Zahlindividuum, indem er alle möglichen Operationen (Zerlegung, Addition, Subtraction u. s. w.) an sie anknüpft und nicht eher zu einer größeren übergeht, als bis die ihr vorausgehende kleinere erschöpfend durchgearbeitet ist. Dieses Verfahren ist, wenn es nicht zur Schablone gemacht wird, für die Kinder sehr bildend, kann aber, ausschließlich angewendet, leicht in Mechanismus ausarten, wovon sich Jeder überzeugen kann, der den Grube'schen Plan genau studirt und einmal streng durchführt. Ich möchte daher vorschlagen, die Grube'sche Manier zwar zu erhalten, aber nur etliche Zahlen ganz nach derselben zu behandeln. Es scheint mir zwar nicht zweckmäßig, den Anfängern sogleich, wie es viele und vorzügliche Methodiker, z. B. Diesterweg und Hentschel, thun, die zehn ersten Zahlen aufeinmal vorzuführen; ich halte dies

deshalb für unzweckmäßig, weil die Zahlen von 6—10 zu groß sind, als daß sie von den Anfängern gehörig überschaut, d. h. nach der Menge ihrer Einheiten vorgestellt werden könnten. Aber noch weniger will es mir gefallen, daß den Kindern eine besondere Lection ganz allein über die Eins, dann über die Zwei gehalten werden soll, ohne jede Bezugnahme auf größere Zahlen. Das ist pedantisch, nicht bildend. Ich halte es für das Beste, den Kindern zunächst die Zahlen 1—5 anschaulich (durch Striche, Kugeln u. s. w.) vorzuführen und sie in diesem Kreise gehörig zu üben; dann ebenso die Zahlen 6—10, hierauf die von 11—20 zu behandeln. Die Kinder werden bei diesem Vorgehen stets die in Betracht kommenden Zahlen wirklich bewältigen, d. h. anschaulich vorstellen können und doch auch einen genügenden Spielraum für ihr Zahlenvermögen haben. Dasselbe Verfahren ist in den 3 folgenden Classen einzuhalten. Alles Weitere bereitet keine methodischen Schwierigkeiten. Es sei nur noch bemerkt, daß bei der Bruchrechnung die Vorübungen (Entstehung, Darstellung, Arten der Brüche, Veränderung ihres Werthes durch Veränderung ihres Zählers oder Nenners, Verwandlung ganzer und gemischter Zahlen in unächte Brüche und umgekehrt, Erweiterung und Kürzung der Brüche, Zurückführung mehrerer Brüche auf einen gemeinschaftlichen Nenner u. s. w.) recht gründlich durchgearbeitet werden müssen; glaube doch kein Lehrer, daß es ein Zeitverlust sei, hierauf etliche Wochen zu verwenden. Gründlichkeit in den Elementen trägt reichliche Früchte. Oberflächlichkeit der Grundlegung gefährdet den ganzen Bau.

In den unteren Classen, namentlich in der ersten, spielen natürlich Anschauungsmittel eine große Rolle. Dabei ist aber zu bemerken, daß alle sehr künstlichen und kostspieligen Apparate mindestens überflüssig sind. Striche, Punkte, Kreuzchen u. s. w., Würfel, Finger, Fensterscheiben, Bänke, Kinder u. s. w. können zur Veranschaulichung benutzt werden. Gute Dienste thut auch die russische Rechenmaschine; nur wird, namentlich anfangs, darauf zu sehen sein, daß die Kinder nur so viel Kugeln zu Gesicht bekommen, als eben für den Lehrzweck erforderlich sind, weil sonst die Anfänger leicht zerstreut werden. Ein sehr gutes Mittel sind kleine Holzstäbchen (etwa in der Größe von Zündhölzchen), deren

jedes Kind zehn Stück bei sich führen kann, um in der Rechenstunde durch Hinlegen und Wegnehmen derselben die Zahloperationen selbst darzustellen. Die Kinder haben dabei eine ihnen zusagende und das Vorstellen unterstützende manuelle Beschäftigung, und der Lehrer kann sich jeden Augenblick überzeugen, ob seine kleinen Schüler die Sache verstehen. Die Reihenfolge der Uebungen wird immer die sein: anschauliche Darstellung der Zahlen durch den Lehrer, dann durch die Schüler, dann Rechnen mit anschaulicher Darstellung, dann Rechnen frei im Kopfe, dann mit Ziffern. Auch in den mittleren und oberen Classen darf Kopf- und Zifferrechnen nicht abgesondert, jedes nach einem eigenen Lehrgange betrieben werden, sondern das erstere muß immer (bei jeder Rechnungsart) dem letzteren vorausgehen. Mit arithmetischer Theorie gehe man ja sparsam um; nicht das Wissen der Regeln, sondern das fertige, freilich auch einsichtige Können der Operationen ist die Hauptsache. Daher allerdings gehörige Klarlegung jeder Operation, dann aber Uebung, viel Uebung! Die Regeln dürfen übrigens nicht dogmatisch gegeben, sondern müssen aus Beispielen dialogisch entwickelt werden. Wo wäre die heuristische Methode am Platze, wenn nicht im Rechenunterrichte? — Zu belehrenden Mittheilungen gibt ohnehin der Rechenunterricht genug Anlaß; dieselben erstrecken sich auf Münzen, Maße und Gewichte (die heimischen müssen am Schlusse des vierten Schuljahres völlig geläufig sein), auf die Preise verschiedener Waaren (Brod, Korn, Butter, Zucker, Oel, Seife, Kleiderstoffe, Bau- und Brennmaterial u. s. w.), auf Lohn- und Geschäftsverhältnisse, auf Verlust und Gewinn beim Ackerbau, Handwerk u. s. w., auf die dem Kinde nicht ohne Weiteres verständlichen Verkehrseigenthümlichkeiten, z. B. weshalb für ein Darlehn Zins gezahlt werde, weshalb man edlen Metallen Kupfer zusetze u. s. w. Kurz: Alles, was zu einem wirklich verständigen Rechnen nothwendig ist, muß in den Rechenunterricht eingewebt werden; die Kinder gewinnen dadurch mehr Interesse an den Zahloperationen und zugleich einen Schatz praktischer, volkswirtschaftlicher Kenntnisse.

Schließlich sei noch bemerkt, daß für den Rechenunterricht Aufgabenhefte in den Händen der Kinder zwar nicht nothwendig sind, aber doch dem Lehrer, besonders wenn er mehrere Classen

zugleich zu unterrichten hat, eine erwünschte Unterstützung und Zeitersparniß gewähren; es ist auch an guten Aufgabensammlungen nirgends Mangel. Arithmetische Lehrbücher aber gehören nicht in die Volksschule; es gilt von ihnen dasselbe, was oben von den sprachlichen Lehrbüchern gesagt worden ist. Der Lehrer freilich braucht einen methodischen Wegweiser, und wird sich aus der reichen hierher gehörigen Literatur leicht einen wählen können; wer in dieser Beziehung eines Rathes bedarf, dem möchte ich das „Lehrbuch des Rechenunterrichtes" von Hentschel empfehlen (zwei Theile, 9. Auflage, Leipzig 1873).

---

## V. Die Naturkunde.

### §. 45. Die Entwickelung des naturkundlichen Unterrichtes.

Die Naturkunde hat erst seit wenigen Jahrzehnten in den Volksschulen Fuß gefaßt, ist selbst jetzt in vielen derselben noch sehr vernachlässigt.

Zwar hatte schon Comenius in seinen Reformbestrebungen die Naturkunde in den Vordergrund gestellt und richtig gewürdigt, und der um die Mitte des 17. Jahrhunderts im Herzogthum Gotha gemachte Versuch einer Schulverbesserung ging auf die Ideen des genannten Pädagogen ein. Allein es fehlte den Lehrern jener Zeit an den nöthigen realistischen Kenntnissen, und daher brachten sie auf dem neuen Unterrichtsgebiete nichts Erfreuliches und Bleibendes zu Stande. Mit mehr Erfolg wurden in den Francke'schen Anstalten zu Halle die naturkundlichen Fächer und die Realien überhaupt betrieben; die Volksschulen waren jedoch nicht im Stande, dem hier gegebenen Beispiele zu folgen. Die trefflichen Anregungen, welche hierauf Rousseau bezüglich eines besseren, namentlich auch naturkundlichen Unterrichtes gab, wurden zunächst nur von Basedow und den übrigen Philanthropisten praktisch verwerthet, indem dieselben in ihren Instituten die Naturkunde mit Eifer, Verständniß und Erfolg pflegten. Dem allgemeinen Elementarunterrichte kam dieser Fortschritt insofern zu Statten, als Rochow in seinen Dorfschulen einen anschaulichen und praktischen Unterricht über sinnliche Dinge einführte und

überdies in seinem Schulbuche den Lehrern zeigte, wie sie einen einfachen Realunterricht ertheilen könnten. Im Allgemeinen führten freilich auch die ausgezeichneten Bestrebungen Rochow's, welche ein neuerer Schulmann (Crüger) den „letzten Lichtblick des pädagogischen Geistes im vorigen Jahrhundert" nennt, nicht weiter, als daß nunmehr die Naturkunde wenigstens auf der Tagesordnung der Elementardidaktik blieb, und daß man realistische Lesebücher verfaßte, aus welchen in den Volksschulen dann und wann ein Abschnitt vorgelesen und, so gut es ging, erklärt wurde. Abgesehen davon, daß diese Lesebücher neben Richtigem auch zahlreiche irrige Ansichten enthielten, waren sie nur ein sehr mangelhafter Ersatz für einen lebendigen, unmittelbar an die Naturgegenstände und Naturerscheinungen selbst angeknüpften Unterricht. — Pestalozzi und seine Schüler (namentlich von Türk) mußten zwar ihren Grundsätzen gemäß auf den naturkundlichen Unterricht großen Werth legen, waren aber nicht im Stande, denselben vom bloßen Wortunterrichte zu einem anschaulichen Sachunterrichte zu erheben, weil ihnen hierzu die nöthigen Kenntnisse fehlten. Ueberhaupt war es der in den Kreisen der Elementarpädagogen herrschende Mangel an naturwissenschaftlicher Einsicht, welcher bis auf die neueste Zeit die Naturkunde in der Volksschule nicht emporkommen ließ. Und dieser Mangel war wiederum darin begründet, daß die Lehrerseminare, deren Directoren und Lehrer meistens Theologen waren, oder doch eine entschieden theologische Färbung hatten und daher den Religionsunterricht, wie es auch die Regierungen wollten, zur Hauptsache machten, den naturwissenschaftlichen Unterricht sehr vernachlässigten. Erst Diesterweg, Lüben u. A. bewirkten hier eine entschiedene Wendung zum Besseren, während zugleich der hohe Werth der Naturwissenschaft in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr erkannt wurde.

Dem naturgeschichtlichen Unterricht hat Lüben eine zweckmäßige Gestalt gegeben. Seine Schrift: „Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte", vier Curse, zuerst 1832 und seitdem in vielen neuen Auflagen erschienen, war bahnbrechend und vorbildlich für alle späteren Bearbeitungen dieser Disciplin. Die Grundsätze, nach welchen Lüben die Naturgeschichte

behandelte, hat er selbst mehrfach dargelegt und begründet, z. B. in Diesterweg's Wegweiser. Es sind folgende: „1) Beginne mit den Naturkörpern der Heimat und schließe an diese die der fernen Länder an. 2) Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigenthümlichkeiten ausgezeichnet sind; sorge aber auch dafür, daß das Kind diejenigen kennen lerne, welche auf das Wol und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluß ausüben. 3) Mache mit denjenigen Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffaßt (nicht Infusorien, Staubpilze, gemengte Mineralien, sondern Pferd, Veilchen, Kochsalz u. s. w.). 4) Wähle die Naturkörper so aus, daß der Schüler in jedem Cursus ein abgeschlossenes Ganzes und in jedem folgenden eine Erweiterung des vorhergehenden erhält (nicht nach naturhistorischer Systematik die 3 Reiche hintereinander, sondern concentrisch auf jeder Stufe das relativ Leichteste aus allen Gebieten). — 5) Beginne mit der Betrachtung einzelner Naturkörper und lasse in denselben das Allgemeine erkennen (nicht deductiv vom Abstracten zum Concreten, nicht dogmatisch, sondern inductiv vom Concreten zum Abstracten, heuristisch). 6) Führe dem Schüler die Naturkörper so viel als möglich selbst vor und lasse sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen. 7) Erneuere die gehabten Anschauungen öfters. 8) Befähige die Kinder zum selbstständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern."

Seinen nach diesen Grundsätzen ausgearbeiteten Lehrgang skizzirt Lüben in folgender Weise: „Ich unterscheide vier Jahrescurse. Jeder derselben bildet, da er alle drei Reiche umfaßt, ein geschlossenes Ganzes und wird durch die folgenden erweitert. In den beiden ersten Cursen werden nur solche Naturkörper betrachtet, welche a) sich in der nächsten Umgebung des Kindes befinden; b) leicht zur Anschauung gebracht und von den Kindern ohne große Schwierigkeit aufgefaßt werden können. Es bleiben also für diese Stufen ausgeschlossen: a) die ausländischen Naturkörper, wenn sie nicht etwa in natura zur Anschauung gebracht werden können; b) aus dem Thierreiche alle, denen die Sinnesorgane fehlen, nämlich die Strahlthiere, Eingeweidewürmer, Quallen, Polypen und Infusorien; c) aus dem Pflanzenreiche die sämmtlichen Kryptogamen Linné's; d) aus dem Mineralreiche

die gemengten Mineralien. — Der Unterricht beginnt in allen drei Reichen mit dem Betrachten und Beschreiben wirklicher Naturkörper, nicht mit einer allgemeinen Organographie oder Terminologie. Diese ist vielmehr ein Ergebniß des fortschreitenden Unterrichtes. In der Zoologie wird mit den Haussäugethieren der Anfang gemacht, nicht mit dem Menschen. Auf der ersten Stufe werden nur die augenfälligeren Merkmale der Naturkörper berücksichtiget. Ganz unbeachtet bleibt hier: a) ein specielles Eingehen auf den inneren Bau der Thiere. Nur das, was jedes Kind beim Schlachten eines Thieres bereits gesehen hat, wird berücksichtigt, also daß es Thiere gibt mit und ohne Knochengerüst, mit Fleisch, Blut, Nerven und Eingeweiden, daß die Nerven zur Empfindung dienen, die Muskeln zur Bewegung, die Lungen und Kiemen zum Athmen, die Eingeweide zum Verdauen u. s. w.; b) der innere Bau der Pflanzen; c) die chemische Zusammensetzung der Mineralien. Im zweiten Cursus werden stets zwei bis drei Arten einer Gattung zugleich betrachtet, mit einander verglichen und von einander unterschieden. Es werden ohne Ausnahme nur solche Arten gewählt, welche leicht zu unterscheiden sind. Die Kinder werden durch dieses Verfahren im Laufe eines Jahres vollständig mit zwei wichtigen systematischen Einheiten bekannt: mit der Art und mit der Gattung. Außerdem lernen sie zum Schluß des Cursus kennen: a) aus dem Thierriche die meisten Ordnungen der ersten neun Classen (des Cuvier'schen Systems); b) aus dem Pflanzenreiche das Linné'sche System, mit Ausschluß der 24. Classe, und die beiden ersten und bedeutendsten Classen und Unterclassen des natürlichen Systems; c) aus dem Mineralreiche die einfacheren Krystallformen und Krystallsysteme. — Der dritte Cursus macht die Schüler mit den natürlichen Familien aller Classen der drei Naturreiche bekannt, also auch mit denen, welche bisher aus pädagogischen Gründen von der Betrachtung ausgeschlossen waren, bringt die vollständige Systematik und leitet zum eigenen Bestimmen der Naturkörper an. — Der vierte Cursus lehrt den inneren Bau und die Verrichtung der Organe des Menschen, der Thiere und Pflanzen, sowie die Seelenthätigkeit der beiden ersteren und die chemische Zusammensetzung der Mineralien kennen.“

Diese Mittheilungen dürften zur Kennzeichnung der Methode Lüben's ausreichen. Dieselbe war in der That eine vollständige Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes; vorher hatte man in allem Wesentlichen das ganz entgegengesetzte Verfahren befolgt, die Schüler geplagt und nichts erreicht. Lüben machte die Naturgeschichte erst interessant und faßlich für die Kinder. Es dauerte aber fast zwei Jahrzehnte, ehe seine Methode definitiv den Sieg über die alte davon trug. Heutigen Tages steht es allgemein fest, daß die Naturgeschichte nur nach Lüben's Grundsätzen behandelt werden kann, und die Uebereinstimmung derselben mit den allgemeinen didaktischen Gesetzen bedarf jetzt keines Beweises mehr. Wir bemerken nur noch, daß Lüben, als er seinen Lehrgang aufstellte, sechsclassige Volksschulen im Auge hatte, für deren vier obere Classen er seinen Plan berechnete. Seitdem hat sich das Achtclassensystem weiter verbreitet, und es erscheint zweckmäßig, auch die Naturgeschichte mit Rücksicht auf die üblichen acht Schuljahre methodisch zu vertheilen. Beginnen wir nun, wie es auch Lüben thut, den naturgeschichtlichen Unterricht mit dem dritten Schuljahre, so erhalten wir sechs Jahrescurse, während Lüben deren nur vier hatte; wir können daher etwas langsamer vorwärtsschreiten, als es Lüben that, und dies wird den Unterricht nur noch faßlicher und gründlicher machen.

### §. 46. Fortsetzung.

Für den physikalischen Unterricht stellte zuerst Diesterweg in seinem „Wegweiser" (1835) die richtigen Grundsätze auf. „Der Zweck dieses Unterrichtes," sagt er, „ist in objectiver Hinsicht: 1) die möglichst vollständige Kenntniß der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst; 2) die Kenntniß ihres regel- oder gesetzmäßigen Verlaufes und 3) die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen. Die Kenntniß der Thatsachen, des Thatbestandes, tritt zuerst hervor, muß zuerst erreicht werden; aber man darf dabei nicht stehen bleiben. Kant würde sagen: bloße Kenntniß der Erscheinungen ist nur ein Aggregat von Wissen, ist blind, und eine gesuchte (scheinbare) Auffassung der Gesetze ohne

Thatsachen ist leer und hohl. Man muß vor Allem wissen, was ist, was sich begibt, und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende, und womit die einzelnen Erscheinungen zusammenhängen; dann erst fragt man, warum es so ist, und welches die Kräfte sind, welche die Erscheinungen hervorrufen" .... „Die Kenntniß der äußeren Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das Erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Möglichst viel sinnliche Anschauung selbst, also auch Versuche oder Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht, am Himmel und auf der Erde, in den Wohnstuben, in der Küche und im Keller" .... „Also, um es nochmals zu sagen, zuerst überall das Was, dann das Wie, dann das Warum, oder Erscheinung, Gesetz, Ursache (Kraft)." —

Diesterweg erkannte also bereits vor vierzig Jahren die richtige Methode des physikalischen Unterrichtes, allein noch gab es kein Lehrbuch, welches seinen Grundsätzen nur einigermaßen entsprochen hätte. Und noch im Jahre 1846 sagt Lüben im „Pädagogischen Jahresberichte": „Wenn irgend etwas noch im Argen liegt, so ist es die Methode des Unterrichtes in der Naturlehre, so weit dieselbe aus den einschläglichen Schriften zu erkennen ist. Man beginnt den Unterricht mit einer Erklärung von „Naturlehre", unterscheidet dieselbe von der „Naturgeschichte", redet von „Experimenten", „Hypothesen", theilt die Eigenschaften der Körper ein in „allgemeine und besondere", trägt darauf ein Gesetz nach dem anderen vor und erläutert es durch einige Beispiele. — Das kann unmöglich das Rechte, das Natürliche sein, das, was den Kindern am ersten zum Verständniß gebracht werden kann, was geeignet ist, Liebe für den Gegenstand in ihnen zu erwecken. Man mag die Erklärung von „Naturlehre" so einfach fassen als man nur kann, immer wird sie Ausdrücke enthalten, die nur der ganz versteht, der schon einige Zeit Unterricht

in dieser Wissenschaft erhalten und selbst einige Beobachtungen angestellt hat" u. s. w. Die Grundsätze Diesterweg's waren noch nicht zu allgemeiner Anerkennung gelangt. Die wenigen Schulmänner aber, welche denselben zustimmten, waren noch im Zweifel, ob die Erscheinungen, Gesetze und Kräfte der Natur in drei gesonderten Cursen nach einander behandelt werden sollten, oder ob immer eine Gruppe von Erscheinungen zugleich in ihrem gesetzmäßigen Verlauf darzustellen und durch die wirkende Kraft zu erklären sei. Das erste Verfahren wurde namentlich von Heussi durchgeführt, aber schließlich aufgegeben. Für das letztere sprach sich Lüben bereits 1846 in folgenden Worten aus: „Kein denkendes Kind begnügt sich mit der Kenntniß der Erscheinung; es will vielmehr auch die Frage beantwortet haben: „Wie geht das zu?" Und begnügte sich ein träges Kind mit jener Kenntniß, so müßte man es aufrütteln und zum Nachdenken zwingen."

Nachdem nun die tüchtigsten Schulmänner über die Grundregeln des physikalischen Unterrichtes ins Klare gekommen waren, entstanden eine Reihe methodischer Lehrbücher, unter denen die von Johannes Crüger (seit 1850) mit Recht den meisten Beifall fanden. Dem Lehrer sind besonders folgende drei Schriften Crüger's zu empfehlen: 1) „Naturlehre für den Unterricht in Elementarschulen", 14. Auflage 1874 (enthält einen ausgeführten Lehrgang des physikalischen Unterrichtes in Volksschulen); 2) „Die Physik in der Volksschule", 10. Auflage 1870 (eine Methodik zu dem vorher angeführten Leitfaden); 3) „Schule der Physik", 8. Auflage 1873 (ein ausführliches, für den praktischen Lehrer besonders instructives Werk.)

Zur Naturgeschichte und Physik kamen schließlich im Lehrplan der Volksschule noch die Elemente der Chemie. Auch in dieser Wissenschaft bedurften vor Allem die Lehrer selbst erst der nöthigen Unterweisung durch populäre, von tüchtigen Fachmännern verfaßte Schriften und diesem Bedürfnisse entsprach in besonders gelungener Weise die zuerst 1845 erschienene „Schule der Chemie" von Stöckhardt, welche noch heute in gutem Ansehen steht. Bald entstanden mehrere ähnliche Bücher, und man ging nun daran, die Chemie auch für die Volksschule zu bearbeiten; wir nennen hier das gelungene Büchlein von Berthelt: „Chemie für

Schulen und zum Selbstunterricht" (zuerst 1853, 5. Auflage 1874). Trotzdem dasselbe in wissenschaftlicher Hinsicht nicht mehr ganz dem heutigen Standpunkte entspricht, ist es noch immer ein brauchbarer methodischer Leitfaden. Uebrigens ist neuerdings der chemische und physikalische Elementarunterricht durch verschiedene andere vorzügliche Schriften gefördert worden, wir nennen z. B. die schönen Arbeiten von Arendt („Ueber den Unterricht in der Chemie", „Organisation, Technik und Apparat des Unterrichtes in der Chemie" u. s. w.), von Kauer („Lehrbuch der Physik und Chemie"), von Bänitz („Lehrbuch der anorganischen Chemie in populärer Darstellung", „Lehrbuch der Physik" und: „Der naturwissenschaftliche Unterricht", eine methodische Abhandlung).

Endlich haben wir noch einen Blick auf die Technologie zu werfen, welche die Anwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse auf die gewerblichen Arbeiten lehrt. Lüben spricht sich hierüber folgendermaßen aus: „Die Kenntnisse, welche die Mehrzahl der technologischen Schriften mittheilt, nämlich Beschreibung der Gewerbe mit ihrem Verfahren, müssen unsere Schüler sich zu Hause und durch den Besuch von Werkstätten und Fabriken erwerben; die Schule kann und darf sie ihnen nicht verschaffen. Aber sie muß dafür sorgen, daß sie die Vorgänge bei den Veränderungen der Naturproducte kennen lernen, muß ihnen den Schlüssel zum Verständniß dazu geben. Also: von der Mutter oder in einer Bäckerei lernt der Schüler, daß man, um Weißbrod zu backen, Mehl mit Wasser anrührt, etwas Bierhefe dazu thut, die Masse aufgehen läßt, dann gehörig durcharbeitet, formt und endlich in den geheizten Backofen schiebt; in der Schule dagegen, daß das Mehl aus Stärke, Kleber und etwas Zucker besteht, daß letzterer durch Einwirkung der Hefe in Weingeist und Kohlensäure zerlegt wird, welche zu entweichen sucht und dabei die zähe Teigmasse auseinander treibt, locker und porös macht, daß durch das schnelle Erhitzen im Backofen bis zu 160° — 180° sich diese Stoffe nebst ungefähr der Hälfte des angewandten Wassers verflüchtigen und die Zellenwände eine solche Festigkeit bekommen, daß sie auch nach dem Erkalten ihre Form noch beibehalten. — Ein solcher Unterricht räumt die Köpfe auf und bewirkt, daß unsere Handwerker und Landwirte verstehen, was sie

treiben, daß sie sich von Vorurtheilen und Aberglauben frei machen, ihr Gewerbe zu vervollkommnen suchen und mit mehr Vortheil arbeiten."

Wir können diesen Bemerkungen nur zustimmen. Die Geschäfte der Landwirte, Handwerker und Fabrikanten können in den Volksschulen nicht gelehrt werden; denn die Volksschulen sind Anstalten für allgemeine Bildung und haben mit dieser Aufgabe vollauf zu thun. Auf specielle Berufsbildung können sie sich nicht einlassen; diese ist den Fortbildungs- und Fachschulen zu überlassen. Aber vorbereiten kann und soll die Volksschule auf einen verständigen Betrieb der landwirtschaftlichen und industriellen Gewerbe und auf den fachlichen Unterricht, vorbereiten dadurch, daß sie die Elemente der Naturwissenschaften lehrt und so die Grundlage für alles Weitere schafft. Die Naturkunde in allen ihren Theilen bietet vielfache Veranlassung dar, auf praktische Arbeit, auf Obst-, Garten-, Forst-, Bergbau, Vieh-, Bienen-, Seidenzucht, auf Handwerk und Fabrikation hinzuweisen und das Verständniß für diese Geschäfte anzubahnen; aber ein specielles Eingehen auf eines oder mehrere derselben, ein separater landwirtschaftlicher, gewerblicher, bautechnischer, kaufmännischer Unterricht u. s. w. ist mit dem Wesen der Volksschule unvereinbar und kann nur zum Schaden der allgemeinen Bildung unter die obligatorischen Lehrfächer der Volksschule aufgenommen werden.

### §. 47. Methodische Bemerkungen.

In dem Vorstehenden haben wir im Allgemeinen die Aufgabe des naturkundlichen Unterrichtes in der Volksschule angedeutet. Der Lehrer muß natürlich mit dem Unterrichtsstoffe vertraut sein; über die methodische Behandlung desselben findet er in den oben angeführten Schriften ausführliche Anweisung. Einen Lehrgang werden wir im Folgenden mittheilen. Wir schicken demselben nur noch einige Bemerkungen voraus.

Für den Werth der Naturkunde bedarf es in unserer Zeit keiner ausführlichen Beweise mehr. Die Kinder werden denselben auch von selbst begreifen, wenigstens fühlen, wenn ihnen nur ein ordentlicher Unterricht zu Theil wird. Vor Allem ist die Natur-

wissenschaft ohne Zweifel die Grundwissenschaft der Gewerbe, also von großem praktischen Nutzen. Sie ist auch die Grundlage der Gesundheitslehre und in so fern von großer Bedeutung für das physische Wol der gesammten Bevölkerung. Trotzdem würde es ein engherziges, dem Ideale wahrer Menschenbildung widersprechendes Vorgehen sein, in der Naturkunde immer nur von dem zu reden, was „nützlich oder schädlich" ist. Man mache nur schlecht und recht die Kinder mit den Gegenständen, Erscheinungen, Gesetzen und Kräften der Natur bekannt, und der Unterricht wird reiche, mannigfaltige Früchte hervorbringen, auch materielle, aber nicht blos materielle. Daß er in hohem Grade geeignet ist, das Anschauungsvermögen, das Gedächtniß, das Gemüth, den Verstand, kurz den ganzen Geist auszubilden — wer wollte daran zweifeln? Nur der, welcher die Naturwissenschaft nicht kennt; und dem ist eben nur dadurch zu helfen, daß er sie lernt. Vor allen künstlichen Zuthaten hüte man sich aber. Was hat man doch Alles der Naturwissenschaft zugeschrieben! Man hat viel von ihren moralischen, religiösen, politischen Wirkungen geredet. Man hat bewiesen, daß sie fromm, aber auch, daß sie gottlos mache, daß sie zu einer materialistischen und selbstsüchtigen, aber auch, daß sie zu einer idealen und hochherzigen Gesinnung führe, daß sie vom Geiste strenger Gesetzmäßigkeit getragen sei und also dem „conservativen Princip" diene, aber auch, daß sie einen fortwährenden Wechsel und Wandel aller Dinge lehre und daher zum steten „Fortschritt" ermuntere u. s. w. Insbesondere hat man, so lange das Schulwesen noch in den Händen der Theologen war, und daher alle Lehrfächer mit pfäffischer Salbaderei durchsetzt wurden, in die Naturkunde überall „erbauliche Nutzanwendungen" eingestreut, als da sind: „Wie hat doch Gott Alles so wol gemacht;" „die Porosität ist eine wolthätige Einrichtung des Schöpfers;" „die Luft ist eine Wolthat Gottes, welche von Wenigen recht erkannt wird;" „wie gütig war doch Gott, daß er die Ströme gerade dahin leitete, wo die großen Städte liegen;" „welch eine weise Einrichtung ist es, daß die Katzen gerade da Löcher im Balge haben, wo die Augen sitzen" u. s. w. Das ist Alles eitles Geschwätz. In der Naturwissenschaft an und für sich liegt weder ein moralisches, noch ein religiöses, noch ein politisches System; sie verhält sich in diesen Beziehungen

neutral, wenn man nicht erst gewisse Meinungen in sie hineinträgt. Es gibt unter den Naturforschern Atheisten und Betbrüder, radicale Demokraten und absolute Monarchisten, edle Charaktere und erbärmliche Wichte. Was man wirklich aus der Naturwissenschaft lernt, das ist eben Kenntniß der Natur, und darauf beschränke sich der Jugendlehrer. Er lasse alle subjectiven Meinungen bei Seite und halte sich rein an die Sache. Insbesondere lasse er sich nicht auf den Streit über Materialismus und Spiritualismus, über biblische und Darwin'sche Hypothesen und andere problematische Sachen ein; er hat genug zu thun mit den feststehenden Elementarkenntnissen und soll die Kinder nicht mit Dingen behelligen, über die selbst der gereifte Verstand nicht zu entscheiden vermag. Der Lehrer der Naturkunde soll seinen Stoff so behandeln, wie der epische Dichter den seinigen, nämlich rein objectiv.

Die Frage, ob dem Unterrichte ein für die Kinder bestimmter naturkundlicher Leitfaden zu Grunde liegen solle, muß ich entschieden verneinen. Was oben bereits über die „Lehrbücher" anderer Art gesagt worden ist, gilt auch hier und noch in höherem Maße. Gerade die Naturkunde darf am allerwenigsten zur Bücherweisheit gemacht werden, wenn sie wirklichen Werth haben soll. Unser Zeitalter hat aber, gleich den späteren Perioden der alten Völker, eine Neigung, alles Wissen mit emsigem Fleiße in Büchern anzusammeln, was zwar an sich ganz löblich ist, aber den Jugendlehrer nicht verleiten darf, seinen Unterricht an das todte Papier, statt an die lebendige Natur anzuknüpfen. Wenn man als Zwecke der naturkundlichen Leitfäden anführt, daß dieselben veranschaulichende Abbildungen von Naturobjecten darbieten, sowie Aufgaben für den Hausfleiß der Kinder enthalten, ferner zur Benutzung naturwissenschaftlicher Sammlungen und zur Bestimmung von Naturkörpern anleiten, namentlich aber die Wiederholung und Einprägung des in der Schule Gelehrten vermitteln sollen: so ist dies eine sehr schwache Vertheidigung des Schulgebrauches solcher Bücher. Denn die drei erstgenannten Zwecke soll eben der Unterricht selbst direct erreichen; und dem vierten wird am besten dadurch genügt, daß die Kinder gegen Ende jeder Lehrstunde in kurzen Worten zu Papier bringen, was sie gelernt haben. Im Uebrigen können ja diejenigen Kinder, denen es die Verhältnisse gestatten, außer den Schulstunden

passende Bücher naturkundlichen Inhaltes lesen. In der Schule aber beschränke man nur den Stoff auf dasjenige Maß, welches sich gehörig verarbeiten läßt, dann braucht man sich nicht auf die Hilfe von Leitfäden zu verlassen. Was die früher sehr gebräuchliche und auch jetzt noch vorkommende Manier betrifft, „die Naturkunde an das Lesebuch anzuknüpfen," so ist dieselbe methodisch falsch, weil die Naturkunde nur an Thatsachen, an Naturkörper und Naturerscheinungen angeknüpft werden kann, wenn sie kein leeres Wortwesen sein soll. Gut ist es freilich, daß unsere Lesebücher neben Anderem auch eine Reihe naturkundlicher Abschnitte enthalten; an denselben sollen die Schüler geübt werden, sich auch durch Lectüre zu bilden. Aber man muß diese Lesestücke derart in den Unterricht einreihen, daß ein jedes dann behandelt wird, wenn sein Inhalt durch den directen Unterricht erschlossen ist. Also: nicht der naturkundliche Unterricht soll an das Lesebuch, sondern die entsprechenden Lesestücke sollen an den naturkundlichen Unterricht angeschlossen werden. Das ist das richtige Verfahren. Daß übrigens ein Theil des in der Schule vorkommenden naturkundlichen, wie auch des geographischen und geschichtlichen Stoffes zu stilistischen Darstellungen benutzt werden soll, ist schon in der Methodik des Sprachunterichtes bemerkt worden.

Daß der naturkundliche Unterricht durchaus anschaulich sein müsse, versteht sich gegenwärtig wol von selbst. Es sind aber hierzu kostspielige Sammlungen und Apparate nicht unbedingt erforderlich. Das Nothwendigste läßt sich auch im kleinsten Dorfe beschaffen. Vieles bietet die Natur und der menschliche Haushalt unentgeltlich dar, und einiges Andere (ausgestopfte Thiere, ein Thermometer, Barometer, einige gute Abbildungen u. s. w.) kann wol nach und nach angekauft werden; vieler Orten sind auch Schulfreunde bereit, passende Lehrmittel zu schenken. Etliche Pflanzen kann der Lehrer in Töpfen ziehen, und wo ein Garten bei der Schule ist, läßt sich ja aus demselben Material für den botanischen Unterricht gewinnen. Einige Excursionen während der Sommerzeit kann auch jeder Lehrer mit den Kindern unternehmen, um denselben mineralogische, botanische, zoologische, physikalische, geographische Anschauungen zuzuführen.

§. 48. Lehrgang.

Was nun den eigentlichen Unterrichtsplan betrifft, so ist in den zwei ersten Schuljahren die Naturkunde durch den Anschauungsunterricht vertreten. In der dritten und vierten Classe setzen wir wöchentlich 2 besondere Stunden für den gesammten naturkundlichen Unterricht an. Eine strenge Trennung in Naturgeschichte und Naturlehre ist hier noch nicht am Platze; die Kinder sind für die Abstractionen der wissenschaftlichen Systematik noch nicht reif. Die fünfte Classe erhält wöchentlich 2 Stunden Naturgeschichte und 2 Stunden Naturlehre, die sechste, siebente und achte 2 Stunden Naturgeschichte, 2 Stunden Naturlehre und 1 Stunde Chemie. Wo das Schuljahr im Frühling beginnt, fängt man mit der Botanik an; wo es im Herbst beginnt (wie im folgenden Lehrgang angenommen wird), erhält die Zoologie den Vortritt. Das Ganze ist so zu ordnen, daß den Kindern in jeder Classe aus allen Theilen der Naturkunde das relativ leichteste vorgeführt wird, der folgende Cursus stets eine Erweiterung des vorausgegangenen ist (concentrisch), und die Kinder, auch wenn sie nicht alle Classen absolviren, doch in keinem Bereiche ganz unwissend bleiben. Hierauf haben selbst die vortrefflichen Arbeiten von Crüger zu wenig Rücksicht genommen. Es ist aber ohne Zweifel besser, zuerst aus allen Capiteln das Leichteste zu nehmen und darauf das Schwerere als Ergänzung folgen zu lassen, als die einzelnen Capitel (Mechanik, Wärmelehre, Optik u. s. w.) streng nach einander zu betreiben und also auf die einzelnen Classen zu vertheilen.

Indem wir nun nach allen diesen Bemerkungen den folgenden, von Herrn Martin Godei, Director an der Uebungsschule des Wiener Pädagogiums, ausgearbeiteten Lehrgang mittheilen, sind wir der Meinung, daß über denselben auch in einer achtclassigen Volksschule (Bürgerschule) nicht hinausgegangen werden könne, und daß man in den minder entwickelten Volksschulen zufrieden sein müsse, wenn nur die ersten 4 Curse vollendet werden.

A. **Naturgeschichte.** 3. Classe. Hauskatze, Haushund, Pferd, Rind, Schaf, zahmes Schwein, Feldhase, Hausmaus; Haushuhn, Hausgans, Hausente, Haustaube, Sperling; Wasserfrosch,

gemeine Eidechse, europäische Schildkröte, gemeine Ringelnatter; gemeiner Karpfen, Hecht; gemeiner Maikäfer, siebenpunktirtes Marienkäferlein, Honigbiene, Kohlweißling, Feldgrille, Stubenfliege. System: Säugethiere, Vögel, Amphibien, Fische, Insekten. — Gemeine Primel, gemeines Schneeglöckchen, Märzveilchen, Schlehenpflaume, purpurrother Bienensaug, gemeine Erdbeere, Gartentulpe, traubige Muskat-Hyacinthe, Acker-Ehrenpreis, wolriechendes Maiglöckchen, feigwurzliger Hahnenfuß, Sumpf-Vergißmeinnicht, Hundsrose, spanischer Flieder, gemeine Bohne, Hollunder, Kornrade, Sommerlinde, Feld-Rittersporn, Stein-Nelke, schwarzes Bilsenkraut, großblumiger Storchschnabel, Kartoffel. System: Pflanzen mit einfacher Blütendecke, mit doppelter Blütendecke (verwachsen-kronblättrige, frei-kronblättrige). — Steinsalz, Alaun, Gips, Kalk, Töpferthon, Eisen, Blei, Kupfer, Silber, Gold, Schwefel, Bernstein, Braunkohle, Steinkohle. System: Brennbare Mineralien, Salze, Metalle, Steine und Erden.

4. Classe. Esel (Pferd), Ziege, Hirsch, Fuchs (Hund), Wildkatze (Hauskatze), Wildschwein (Hausschwein), Kaninchen (Hase), Maulwurf, Fledermaus; gemeiner Fasan, Schwan, Turteltaube (Haustaube), Kanarienvogel, gemeiner Kauz, Thurmfalke, gemeine Kröte, Erdsalamander; Hecht, Hering; Hirschkäfer, Rosenkäfer, gemeine Wespe, gemeine Bremse, Seidenspinner; Flußkrebs, Kreuzspinne; gemeiner Regenwurm; Weinbergsschnecke. System: A. Wirbelthiere; I. Säugethiere: a) Hufthiere, b) Zehenthiere; II. Vögel; a) Landvögel, b) Wasservögel; III. Reptilien, a) eigentliche Reptilien; b) Lurche; IV. Fische; B. Wirbellose Thiere: V. Insekten; VI. Krustenthiere; VII. Spinnen; VIII. Würmer; IX. Weichthiere. — Dreilappiges Windröschen, grüne Nieswurz, Stiefmütterchen, Garten-Narcisse, gemeiner Haselstrauch, Sahlweide, Kirschbaum, Goldregen, Roßkastanie, Steineiche, Weißtanne, Feldthymian, gemeine Brombeere, vierblättrige Einbeere, Kornblume, weiße Lilie, gemeiner Stechapfel, Korn, bittersüßer Nachtschatten, gemeine Sonnenrose, Hafer, Taumelloch, gelber Fingerhut, europäische Erdscheibe. System: A. Einsamenlappige 1) mit oberständigem Fruchtknoten, 2) mit unterständigem Fruchtknoten; B. Zweisamenlappige 1) Perigonblütige, 2) verwachsenkronblättrige, 3) freikronblättrige. — Bergkrystall, Amethyst, Karneol, Achat, Kalkspat, Soda, Meer-

schaum, Schwefelkies, Bleiglanz, Rotheisenstein, Brauneisenstein, Rothkupfererz, Malachit, Quecksilber, Torf. System: Brenze, Salze, Erden und Steine, Metalle, Erze.

5. Classe. Pferd, Esel, Zebra — Hund, Fuchs, Wolf, — Hauskatze, Wildkatze, Löwe, Tiger, Luchs — Edelhirsch, Reh, Rennthier — Hausmarder, Baummarder — Hausmaus, Feldmaus, Hausratte — Wasserspitzmaus, Zwergspitzmaus — gemeine Fledermaus, Speckfledermaus; Hausgans, Wildgans — Haus-, Turtel-, Holztaube — Dohle, Rabe, Krähe — Hausschwalbe, Rauchschwalbe — Sperling, Stieglitz, Kanarienvogel — Kohlmeise, Blaumeise — Amsel, Drossel — Grünspecht, Buntspecht — Schleiereule, Ohreule — Thurmfalke, Habicht; Wasserfrosch, Grasfrosch — Wassermolch, Erdmolch — Ringelnatter, glatte Natter; Hering, Sardelle — Karpfen, Goldfisch — Lachs, Forelle; Flußkrebs, Hummer; Goldschmied, Sandlaufkäfer — gemeiner Maikäfer, Müller — Marienkäfer, Sonnenkälbchen — Hornisse, Wespe, Honigbiene — Hecken-, Kohl-, Rübenweißling, Aurorafalter — Goldfliege, Schmeißfliege, Stubenfliege — Kreuzspinne — Weberknecht; medicinischer und Pferde-Blutegel — Weinbergsschnecke, Waldschnecke — Auster — gemeiner Seestern. System: A. Wirbelthiere: I. Säugethiere a) Krallenthiere (Flatter-, Raub-, Nagethiere), b) Hufthiere (Viel-, Zwei-, Einhufer); II. Vögel, a) Nesthocker (Raub-, Sing-, Kletter-, Taubenvögel), b) Nestflüchter (Hühner, Wasservögel); III. Reptilien a) eigentliche Reptilien (Eidechsen, Schlangen, Schildkröten), b) Froschreptilien (Lurche); IV. Fische u. s. w. — Windröschen, Primel, Bienensaug, Ehrenpreis, Hahnenfuß, Pflaume, Ribes, Maiglöckchen, Vergißmeinnicht, Knabenkraut, Rose, Wicke, Klee, Fingerhut, Nelke, Lolch, Korn, Weizen, Hafer, Nachtschatten, Winde, Mohn, Tanne, Distel, Mais, Strichfarn, Tüpfelfarn. System (analog wie im Thierreiche). — Steinsalz, Salpeter, Kaolin, Gips, Kalkspat, Quarz, Opal, Rotheisenstein, Fahlerz, Zinnober, Bernstein. System.

6. Classe. Uebersichtliche Beschreibung des menschlichen Körpers nach seinem äußeren Bau, Hauptpunkte über die Sinnesorgane (namentlich Auge und Ohr), Uebersicht des Knochen-, Muskel-, Nerven-, Athmungs-, Verdauungssystems, die Menschenracen (nach Blumenbach) und ihre Verbreitung, Grundsätze der

Gesundheitspflege. — Affen, Fledermäuse, Igelthiere, Spitzmäuse, Bären, Marder, Hunde, Katzen, Eichhörnchen, Mäuse, Hasen, Wurmzüngler, Rüsselthiere, Schweine, Einhufer, Abschüssige, Hirsche, Hornthiere, Robben, Wale; — Geier, Spechte, Pfriemenschnäbler, Kegelschnäbler, Raben, Spaltschnäbler, Tauben, Hühner, Reiher, Entenvögel; — Landschildkröten, Seeschildkröten, Krokodile, Eidechsen, Großmäuler (Schlangen), Froschlurche, Molche; — Lachsfische, Karpfen, Hechtfische, Heringsfische, Kahlbäuche, Haifische; — Laufkäfer, Blatthörnige, Wasserkäfer, Holzfresser, Bockkäfer, Kugelkäfer, Raubwespen, echte Tagfalter, Spinner, Mücken, Fliegen, Heuschrecken, Skorpione, Spinnen, Afterspinnen, echte Krebse, Asseln; — Erdwürmer, Glattwürmer, Bandwürmer, Lungenschnecken, zweimuskelige Muscheln, Seesterne, Rippenquallen, Pflanzenkorallen. System. — Schmetterlingsblumen, Pflaumenfrüchtler, Wolfsmilchartige, Reben, Leinartige, Veilchenartige, Resedaartige, Windröschenartige, Nieswurzartige, Doldenpflanzen, Fliederartige, Enzianartige, Tollkräuter, Lippenblumen, Primelartige, Glockenblumen, Korbblütige, Weidenartige, Birkenartige, Fichtenartige, Knabenkräuter, Narcissenartige, Spargelartige, Kronlilien, Palmen, Gräser, Farnkräuter, Laubmoose, Hautpilze. System. — Kohlen, Harze, Blenden, Glanze, Kiese, gediegene Metalle, Erze, Hartsteine, thonartige Mineralien, Hallithe, Salze. Granitgruppe, Kalksteingruppe, Gruppe der thonigen Gesteine, Torf, Dammerde.

7. Classe. Der menschliche Körper und die Pflege desselben, etwas ausführlicher als in der vorigen Classe. — Affen, Fledermäuse, Raubthiere, Beutelthiere, Nagethiere, Zahnarme, Vielhufer, Einhufer, Wiederkäuer, Seehunde, Wale; — Raubvögel, Klettervögel, Singvögel, Taubenvögel, Hühner, Laufvögel, Sumpfvögel, Schwimmvögel; — Schildkröten, Eidechsen, Schlangen, Lurche; — Bauchweichflosser, Kehlweichflosser, Kahlbäuche, Quermäuler; — Käfer, Aderflügler, Schmetterlinge, Zweiflügler, Netzflügler, Geradflügler, Halbflügler; — Skorpione, Spinnen, Afterspinnen; Schalenkrebse; Ringelwürmer, Eingeweidewürmer, Kopffüßer, Bauchfüßer, Muschelthiere, Stachelhäuter, Quallen, Polypen, Infusorien. Vollständiges System. — Hülsenfrüchtler, Pflaumenfrüchtler, Rosenartige, Apfelfrüchtler, Myrthenartige,

Leinartige, Storchschnabelartige, Wolfsmilchartige, Rebenartige, Roßkastanienartige, Ahornartige, Orangenartige, Lindenartige, Malvenartige, Nelkenartige, Fackeldisteln, Kürbisartige, Veilchenartige, Resedaartige, Kreuzblütler, Mohnartige, Hahnenfußartige, Ribes, Doldengewächse; Schlüsselblumenartige, Rachenblütler, Tollkräuter, Windlinge, Rauhblättrige, Lippenblütige, Enzianartige, Oelbaumartige, Röthenartige, Glockenblütler, Korbblütler, Kardenartige; Seidelbastartige, Lorbeerartige, Meldenartige, Weidenartige, Hanfartige, Nesselartige, Maulbeerbaumartige, Becherfrüchtler, Birkenartige; Orchideen, Narcissenartige, Schwertlilienartige, Stechwindenartige, Lilienartige, Palmen, Seggen, Gräser, Nadelhölzer, Schafthalme, Laubfarren, Laubmoose, Flechten, Hautpilze, Fadenpilze. Vollständiges System. — Metalloide: Gruppe des Schwefels, Arsens, Kohlenstoffes, Siliciums; leichte Metalle: Gruppe des Kaliums, Natriums, Kalciums, Magnesiums, Aluminiums; Silikate: Gruppe des Thones, Feldspates, Granates, Glimmers, Serpentins, der Edelsteine; schwere Metalle: Gruppe des Eisens, Zinkes, Bleies, Antimons, Kupfers, Quecksilbers, Silbers, Goldes, Platinas; organische Verbindungen: Gruppe der Erdharze. — Geognosie: Granitgruppe, Basaltgruppe, Kalksteingruppe, Gruppe der thonigen Gesteine, Graphit und Kohlengruppe, vulkanische Gesteine, Torf, Dammerde.

8. Classe. Aeußere und innere Organisation des Menschen, Elemente der Physiologie und Psychologie, Gesundheitslehre. — Das Knochensystem bei den verschiedenen Classen der Wirbelthiere, die Glieder bei den Wirbel- und wirbellosen Thieren, Muskel- und Nervensystem auf den verschiedenen Stufen des Thierreiches, ebenso das Verdauungs-, Gefäß- und Athmungssystem, überall Bau und Verrichtung der Organe in Verbindung. — Pflanzenkunde: Zellen, Gefäße, Stengel, Wurzeln, Blätter, Staubgefäße, Stempel, Blütenstaub, Samenknospen, Frucht; Bedingungen des Pflanzenlebens, Nahrungsmittel für dieselben, Säftebewegung, Entstehung und Wachsthum der Organe, Vermehrung und Fortpflanzung. — Chemische Zusammensetzung der Mineralien, Allgemeines über den Erdkörper, Elemente der Geologie (Versteinerungen).

B. **Physik.** 3. Classe. Wärmeerscheinungen, Einfluß der Wärme auf das Wasser, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Eis, Wärmestrahlung, Mittheilung und Leitung; Gewichtsverhältnisse der festen Körper, Mengung und Scheidung derselben, Gewichtsverhältnisse zum Wasser, Schwimmen, Untersinken, Schweben; Gewicht der Luft, Luftballon, Fliegen der Vögel; Lösung, Scheidung durch Abdampfung (Dunst, Dampf), Filtriren. Werden Eisenfeilspähne mit Streusand gemengt, so kann die Scheidung mit einem Magnete vorgenommen werden. Licht- und Schattenbeobachtungen (Länge des Schattens zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten). Zeit für diese Stoffe etwa 15 Stunden.

4. Classe. Zerfließen, Verwittern, Destilliren, Sublimiren, Niederschläge (Thau, Reif), Aggregatzustände, Wärmebeobachtungen in Bezug auf Ausdehnung und Zusammenziehung; Ventilation, Absorption (Porosität der Körper); Elektrische Beobachtungen: Glas- und Harzstange; Magnetnadel, Hufeisenmagnet; Schall, Echo; Licht, Schatten, Spiegel. Zeit 15—20 Stunden.

5. Classe. Der freie Fall, das Loth, die Setzwage, Gewicht, Schwerpunkt, Gleichgewicht, Ruhe, der Hebel, die Wage, Schwere, schiefe Ebene, das Flußbett, Geschwindigkeit der gleichförmigen Bewegung, Unterbrechung derselben, Beharrungsvermögen; Satz des Archimedes, specifisches und absolutes Gewicht; Stechheber, Saugpumpe, Feuerspritze, Barometer, Luftdruck; Taucherglocke, Undurchdringlichkeit; Cohäsion, Adhäsion, Haarröhrchenanziehung, Porosität der Körper; Weichwerden, Schmelzen, Verdunsten, Sieden, Destilliren, Atmosphärilien, Ausdehnbarkeit und Zusammendrückbarkeit; Thermometer; magnetische Anziehung, Abstoßung, Pole, künstliche Magnete; Glas- und Harzelektricität, gute und schlechte Leiter; Schall: Fortpflanzung und Reflexion, Echo und Nachhall; leuchtende und dunkle Körper, Schatten, Reflexion, Spiegel, Lichtzerstreuung und Lichtbrechung. Uebersicht der allgemeinen Eigenschaften der Körper.

6. Classe. Arten der Festigkeit, Grade der Cohäsion und Adhäsion; Schwerpunkt; Hebel, Wellrad, Rolle, Flaschenzug, Keil, Schraube, senkrechter Wurf und Fall, Arten der Bewegung und Reibung; Druck auf Flüssigkeiten und Anwendung desselben; Spannkraft der Luft; Mariotte'sches Gesetz, Gesetz des Archimedes;

künstliche Magnete, Strich, Arten der Magnete; elektrische Erscheinungen an der Elektrisirmaschine, an der galvanischen Kette, an der Volta'schen Säule und constanten Kette; Schallgeschwindigkeit, Resonanz, Ohr; Geschwindigkeit und Stärke des Lichtes (Photometer), sphärische Spiegel, Brechung durch Prismen; Wärme: größte Dichte des Wassers, Leben der Fische, Grundeis; Luftzug, Luftheizung, Winde (Land-, See-, Passatwinde), specifische Wärme, Wärmeleitung und Wärmestrahlung.

7. Classe. Mechanische Arbeit, Maß derselben, Zusammensetzung und Zerlegung der Kräfte, Fallgesetze, Wurf- und Centralbewegung, Pendel; Luftpumpe, Mengung der Luftarten; Erdmagnetismus; Elektroskop, Elektrophor, Leydener Flasche, Franklin'sche Tafel, atmosphärische Elektricität, Galvanoplastik, Telegraph, Inductionsströme, Thierelektricität; Tonhöhe und Tonleiter, tönende Saiten, Platten und Luftsäulen; sphärische Linsen, Mikroskop, Fernrohr, Auge, Zerlegung und Zusammensetzung des Lichtes, Farben, Regenbogen; Spannkraft der Dämpfe und ihre Anwendung, Feuchtigkeitsgrad der Luft; Wärmequellen.

8. Classe. Wirkungen der Molekularkräfte; Wirkungen der Schwerkraft fester, flüssiger und luftförmiger Körper; magnetische Erscheinungen; elektrische Erscheinungen: Reibungselektricität, Galvanismus; Schallerscheinungen; Licht: Fortpflanzung, Reflexion, Brechung, optische Instrumente, Spektralanalyse; Wärme: Ausdehnung und Zusammenziehung, Veränderungen des Aggregatzustandes, specifische Wärme, Verbreitung, Quellen und Vertheilung der Wärme.

---

C. **Chemie.** 6. Classe. Oxydation der unedlen Metalle an der Luft; die edlen Metalle nicht oxydirbar; Wasserstoff, Sauerstoff, Oxydation der Alkalimetalle und der alkalischen Erden, des Schwefels, Phosphors, Arsens, Bors und Siliciums; die Schwefelverbindungen der Metalle, des Kohlenstoffes und Wasserstoffes; Chlorverbindungen der Metalle und des Wasserstoffes; Wasserstoffverbindungen mit Jod, Brom und Fluor; Wasserstoff- und Oxydsäuren (die letzteren als Anhydride; Reduction der Oxyde, Sulphide und Chloride; Gesetz der constanten Verhältnisse, Werthigkeit der Elemente.

7. Classe. Gesetz der multiplen Verhältnisse, die Säuren und Salze, ihre Zersetzung und Reduction, die Wasserstoffverbindungen, das Leuchtgas, die Flamme, Beleuchtungsmittel, Spektralanalyse, Frauenhofer'sche Linien, Erkennung der Metalle, physikalische Beschaffenheit der Sonne.

8. Classe. Die Kohlenhydrate, Alkohole, geistige Gährung, der Aether, die organischen Säuren, Fette, Oele, Harze, aromatische Verbindungen, die Farbstoffe, die Alkaloide, die Eiweißkörper, die Knochen, das Blut, die Galle, der Magensaft. Pflanzen und Thiere in ihren Wechselbeziehungen, Nahrung und Wachsthum. Kreislauf der Elemente als Wiederholung.

---

## VI. Die Geographie.

### §. 49. Orientirung.

Die Neuzeit zeichnet sich aus durch einen lebhaften und vielseitigen Verkehr zwischen den Gliedern eines und desselben Volkes sowie zwischen verschiedenen Völkern und Ländern. Niemand ist mehr an die Scholle gebunden; die Freizügigkeit ermöglicht es einem Jeden, seinen Wohnsitz dahin zu verlegen, wo er sein Glück zu finden hofft. Wolgepflegte Straßen und Eisenbahnen, die Schifffahrt auf Strömen, Seen und Meeren, die Posten und Telegraphen vermitteln in den weitesten Kreisen den Umsatz der Natur- und Kunstproducte, den Austausch der menschlichen Gedanken und Bestrebungen, die Wechselwirkung zwischen Kaufleuten, Gewerbtreibenden, Landwirten, Gelehrten u. s. w. Jede Zeitung gibt uns Nachrichten aus verschiedenen Gegenden, Ländern und Erdtheilen, und die unserer Zeit eigenthümlichen internationalen Versammlungen und Weltausstellungen bringen alle Culturvölker in gegenseitige Berührung.

Hieraus ergibt sich der praktische Nutzen geographischer Kenntnisse. Sie sind zum Verständniß des Völkerverkehrs und zur Theilnahme an demselben unentbehrlich.

Uebrigens wird unser Leben vielfach beeinflußt von den astronomischen und physikalischen Verhältnissen des Erdkörpers (Tag

und Nacht, Jahreszeiten, Witterung u. s. w.), und jeder vernünftige Mensch wünscht eine Aufklärung über das, was ihn täglich berührt. Endlich dient die Geographie auch verschiedenen anderen Wissenschaften, namentlich der Weltgeschichte und der Naturgeschichte, zur Unterstützung, indem sie nicht nur den Schauplatz historischer Ereignisse und die Verbreitung der Thier- und Pflanzenarten, sondern auch die Ursachen vieler Erscheinungen in der Menschen-, Thier- und Pflanzenwelt darlegt.

Je mehr man den Werth der Geographie erkannte, desto eifriger arbeitete man nicht nur an dem wissenschaftlichen Ausbau derselben, sondern desto mehr griff auch die Ansicht Platz, daß sie ein Gegenstand allgemeiner Bildung sei, und man sann nun nach, welche Lehrmethode am besten für sie passe. Noch am Anfange des 19. Jahrhunderts bestand in den allermeisten Volksschulen gar kein geographischer Unterricht; und wo es hoch kam, gab man einige Notizen über die Erdtheile, Länder und Hauptstädte. Selbst in den höheren Schulen wurde damals noch wenig Geographie gelehrt, und jedenfalls schlug man ein Verfahren ein, welches die Schüler wenig ansprach. Man knüpfte den Unterricht nicht an die in der Heimat sich darbietenden Wahrnehmungen an, reizte die Schüler nicht zur Beobachtung und zum Nachdenken; man entbehrte auch noch der vortrefflichen Lehrmittel, durch welche jetzt der geographische Unterricht belebt wird. Das Lehrverfahren war überwiegend dogmatisch, docirend, abstract, eine Mittheilung von Buchgelehrsamkeit. Der Lehrgang war gleich anfangs analytisch: man ging vom Erdganzen aus, gab die Beweise für die Kugelgestalt desselben, die Hauptpunkte aus der mathematischen und astronomischen Geographie, zerlegte dann die Erdoberfläche in Wasser und Land, in Oceane und Erdtheile, handelte hierauf die einzelnen Erdtheile hinter einander ab und schloß in der Regel den Unterricht mit der Beschreibung des Vaterlandes.

Mit genügend vorbereiteten Schülern lassen sich auf diesem Wege ohne Zweifel gute Resultate erzielen, nicht aber mit Anfängern. In diesen müssen zunächst jene unmitelbaren Anschauungen, welche die Grundlage des geographischen Verständnisses bilden, klar ausgeprägt werden. Da man dies seit Pestalozzi mehr und mehr begriff, so erkannte man als den wahren

Ausgangspunkt des geographischen Unterrichtes die Heimat, und indem man von dieser zum Kreise, zur Provinz, zum Staate, zu den Nachbarländern, zum Erdtheile, zum Erdganzen, zu dessen Stellung im Weltraume fortschritt, bildete man einen consequent synthetischen Lehrgang aus. Offenbar bewegte man sich hierbei anfangs auf dem Boden wirklicher Anschauung; aber im weiteren Fortschritte mußte man sich nothwendiger Weise von demselben entfernen. Denn einem deutschen Kinde ist Frankreich oder Rußland nicht anschaulicher, als Aegypten oder Brasilien. Die directe Wahrnehmung hat eben ihre Grenzen, und sobald diese Grenzen überschritten werden, kann Alles, sei es nun räumlich mehr oder weniger entfernt, nur noch mittelbar erfaßt werden. Es läßt sich daher nicht behaupten, daß der synthetische Lehrgang allein zweckmäßig sei und der analytische gänzlich vermieden werden müsse. Vielmehr hat jeder seine volle Berechtigung, der erstere im elementarischen, der andere im höheren Cursus. Irgend wo im gesammten geographischen Lehrgang muß ein Sprung geschehen vom concreten Stück Erde zum Erdganzen; das ist einmal unvermeidlich. Und diesen Sprung wird man am besten da machen, wo das unmittelbar anschauliche Material erschöpft ist und der Unterricht nothwendigerweise zu Abbildungen (Globus, Karten u. s. w.) seine Zuflucht nehmen muß. Die Betrachtung des Globus wirft dann Licht auf alles Weitere, und soll daher der Behandlung der Länder, Erdtheile und Meere vorausgehen. In der Volksschule wird man am besten die ersten vier Jahre dem Cursus der unmittelbaren, die letzten vier dem Cursus der mittelbaren Anschauung widmen; jener Cursus ist überwiegend (aber nicht ausschließlich) synthetisch und hat die engere und weitere Heimat zum Gegenstande, dieser ist überwiegend (aber nicht ausschließlich) analytisch und hat die ganze Erde zum Gegenstande. Wir können also den gesammten geographischen Unterricht in Heimatskunde und Erdkunde zerlegen. Bei einer zweckmäßigen Anordnung des Lehrstoffes entgehen wir hierbei zugleich dem doppelten Uebelstande, welcher bei einer consequenten Analyse unvermeidlich ist, dem doppelten Uebelstande nämlich, daß oft das Schwere und weniger Wichtige dem Leichten und Wichtigeren vorangeht, und daß diejenigen Kinder, welche die Schule nicht

ganz absolviren, nur ein Bruchstück aus der Geographie erhalten. Das Rettungsmittel hiergegen ist, wie sich unten zeigen wird, die concentrische Vertheilung des geographischen Lehrstoffes.

So viel zur Orientirung im Allgemeinen. Wir fügen hinzu, daß in den beiden ersten Classen (Schuljahren) der geographische Unterricht mit dem Anschauungsunterrichte zusammenfällt, daß also die Heimatskunde als eigenes Lehrfach nur in der dritten und vierten Classe zu betreiben ist. Wir bestimmen dazu wöchentlich 2 Stunden, für den hierauf folgenden vierjährigen Cursus der eigentlichen Geographie ebenfalls wöchentlich 2 Stunden.

Behufs weiterer Ausführung der im Vorstehenden angedeuteten Grundzüge des geographischen Unterrichtes können wir auf Aeußerungen Anderer verweisen. Glücklicher Weise ist nämlich das Verfahren in der Heimats- und Erdkunde bereits derart klargelegt, daß jeder Lehrer und jeder Didaktiker, der hier noch eine neue und eigene Methode erfinden wollte, etwas sehr überflüssiges thun würde. Wir ziehen es daher vor, gute Gedanken und Rathschläge, welche sich bereits erprobt haben, mitzutheilen und den Lehrern zur Beachtung zu empfehlen.

## §. 50. Die untere Stufe.

Auch hier verdient vor Allem die Stimme Diesterweg's gehört zu werden. „Der Mensch," sagt er, „betritt an irgend einer Stelle der Oberfläche der Erde den Schauplatz der Welt. Für den bei weitem größten Theil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt; und selbst für diejenigen, welche über diesen kleinen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder Staate. Wenn es nun wahr ist, daß der Mensch sich zum Theil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschaut; wenn es wahr ist, daß es des Menschen

unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, daß man in den Verhältnissen des Lebens nur in so weit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse richtig aufgefaßt hat; wenn es endlich wahr ist, daß der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein, zu erreichen im Stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, daß von dem ganzen Wissen über der Erde für jeden Schüler die Kenntniß des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei. Ich glaube nicht, daß dem Jemand widersprechen wird. — Fassen wir den vorliegenden Gegenstand aus pädagogischem Gesichtspunkte auf, so gelangen wir zu derselben Ansicht, und wir finden den richtigen Weg für den Vortrag der mitzutheilenden Kenntnisse. Es ist bekannt, daß die Mehrzahl der Menschen in einer oft unbegreiflichen Unkenntniß ihrer nächsten Umgebung lebt. Eben so bekannt ist es, daß man die Dinge der Welt nur dadurch richtig kennen lernt, daß man sie mit seinen Sinnen anschaut, ihr Verhalten beobachtet und sie zum Gegenstande der Beurtheilung macht. Nicht weniger bekannt ist es, daß man unbekannte, fremde Dinge, die unserer sinnlichen Wahrnehmung entrückt sind, nur dadurch kennen lernen kann, daß man sie mit ähnlichen bekannten Gegenständen zusammenhält und mit ihnen vergleicht, wie es denn überhaupt ein unwiderleglicher, den Lehrern aber in seiner unendlichen Wichtigkeit und Fruchtbarkeit noch immer nicht hinlänglicher bekannter pädagogischer Grundsatz ist, daß der Mensch überhaupt das Unbekannte durch Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem und durch Anreihung an Bekanntes richtig auffaßt und kennen lernt. Auf welchem Wege können und sollen wir daher unsere Schüler mit fremden, ihrem Gesichtskreise entrückten Gegenständen der Erdbeschreibung bekannt machen? Welch' anderes Mittel gibt es dazu, als die Kenntniß der nächsten, mit offenen Augen und mit Verstand aufgefaßten Umgebung des Hauses und des Wohnortes? Wie ist es doch anzufangen, daß der Schüler sich eine richtige Vorstellung von dem Laufe eines Flusses, der Ab-

dachung eines Gebirges, der Verbindung der Thäler und ähnlicher Dinge mache, wenn er nicht zur klaren Auffassung solcher Verhältnisse in seiner Umgebung angeleitet worden ist? Man meine doch ja nicht, daß sich das Alles von selbst mache und im Unterricht als bekannt vorausgesetzt werden könne. Um von diesem Vorurtheile zurückzukommen, stelle man gewöhnlichen Schülern von etwa 12 Jahren doch einmal die Aufforderung, eine einigermaßen richtige Beschreibung ihrer nächsten Umgebung zu entwerfen, und man wird erfahren, wie wenig genau und wie lückenvoll sie das Nächste angeschaut, und wie wenig sie ein lebendiges, treues Bild ihrer Heimat in ihrer Einbildungskraft mit sich herumtragen. Und nun mache man einen Schluß darauf, wie wenig es dem Schüler und dem Menschen überhaupt möglich ist, das Entfernte, mit leiblichen Augen nicht zu Erschauende in Vorstellungen aufzufassen, wenn dieses nicht durch Zusammenhaltung und Vergleichung des Unbekannten mit dem Bekannten ermöglicht wird. Aus diesen, nach meinem Bedünken unwiderleglichen Behauptungen folgt, daß wir in dem geographischen Unterrichte der nächsten Umgebung und den Räumen, in welchen der Schüler vorerst zu leben bestimmt ist, den ersten Rang einräumen, mit dem Nächsten beginnen und allmälig zum Entfernteren fortschreiten müssen. Der Inhalt des ersten geographischen Unterrichts wird daher aus der nächsten Umgebung genommen, und der Grundsatz vom Bekannten zum Unbekannten, welcher hier mit dem vom Nächsten zum Entfernteren zusammenfällt, soll den Unterricht in der Geographie, wie in der gesammten Weltkunde beherrschen." —

So Diesterweg, und jeder Lehrer wird ihm beistimmen. Weil aber die Sache wichtig ist, führen wir noch einen verwandten Ausspruch des berühmten Geographen Ritter an. „Die natürlichste Methode," bemerkt er, „ist diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientirt und zu fixiren sucht, auf der Stelle wo es lebt, auch sehen lehrt. Sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind seine ersten geographischen Kenntnisse, nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalten kann; dieses bleibt immer gleich. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode und ist darum die einzige. Hier lernt das Kind

das Land in allen seinen Verhältnissen kennen, lernt im selbst davon verzeichneten Bilde die Karte aller anderen Länder verstehen. Ist diese Elementarbildung zweckmäßig beendigt, so sind auch die meisten Schwierigkeiten, welche die Geographie als fernerer Unterricht darbietet, gehoben."

Betrachten wir nun die Sache näher, so zeigt sich, daß die Heimatskunde zweierlei Elemente in sich vereinigt; wir können sie tellurische und kosmische nennen. Die Erde ist erstens schon an und für sich ein sehr zusammengesetzter, zu vielseitiger Betrachtung geeigneter Gegenstand; zweitens aber nimmt sie eine bestimmte Stellung im Weltenraum, besonders im Sonnensystem ein, wodurch wieder eine Reihe Erscheinungen hervorgerufen werden. Beiderlei Elemente gehören in die Heimatskunde, welche also theils Erdkunde im engeren Sinne, theils Weltkunde ist. Auch dies ist bereits von älteren Methodikern genau auseinander gelegt worden. Schon vor vier Jahrzehnten hat Ziemann die tellurische, Bormann die kosmische Betrachtung der Heimat klar vorgezeichnet. „Am Bache lerne das Kind den Begriff von Fluß, Strom, Stromgebiet, Wasserfall; am Teiche den eines Sees, Hafens, Meeres, Meerbusens und einer Meerenge. Ein Vorsprung am Ufer des Teiches lehre es, was es sich unter Halbinsel, Landzunge, Insel, Inselgruppe, Inselmeer, Landenge zu denken habe. Vom Ufer lerne es die Küste, vom Flußbette das Meeresbecken unterscheiden. In der Umgegend sieht das Kind Ebenen, Wiesen, Hügel und Thäler. Bei der Ebene unterscheidet es Hochebene und Tiefland, von der Wiese Marschland, Bruch, Moor, Heide, Steppe, Wüste und vom Hügel Berge, Eisberge (Schneelinie), Vulkane. Mehrere neben einander liegende Berge geben ihm das Bild von einem Gebirge, Vorgebirge, Haupt- und Nebengebirge; ein Thal gibt das Bild von Schluchten und Engpässen. Vom Wetter des Tages lernt das Kind, was Witterung, was Klima ist. Was der Boden der Umgegend hervorbringt, oder was verarbeitet wird, gibt ihm die Bedeutung und den Unterschied von Natur- und Kunstproducten. An den Begriff des Dorfes (Bauern) schließt sich der von Flecken und an den der Stadt (Bürger) der von Festung, Regierungsstadt, Hafenstadt, Seestadt, Fabrikstadt, Hauptstadt, Residenzstadt. Was der Vorsteher eines Ortes im Kleinen ist, das ist der Regent, Fürst, die Obrigkeit, Regierung

im Großen. Der gesellschaftliche Verkehr der Bewohner eines Ortes diene zum Bilde des Handelsverkehres im Großen. Die Bewohner des Ortes haben verschiedene Beschäftigungen: Ackerbau, Handwerke u. s. w.; daran schließen sich die Begriffe von Handel und Künsten. An die gottesdienstliche Verehrung knüpft sich die Eintheilung der Menschen in Christen, Juden, Heiden und Muhamedaner; an ihre verschiedene Gesichtsfarbe, die Eintheilung in gelbbraune, schwarze, braune, braunrothe und weiße Menschen" u. s. w. (Ziemann).

„Nicht weniger nahe als der Boden, auf dem er sich bewegt, sind dem Menschen, auch dem Kinde, die meisten derjenigen Veränderungen, welche auf der Erde dadurch vorgehen, daß sie ein Theil des Weltganzen und namentlich unseres Sonnensystems ist. Das Kind sieht den Wechsel von Tag und Nacht, von Sommer und Winter; es sieht am Abend den Mond und die Sterne aufgehen; in seinem eigenen Leben und in dem Leben, das es um sich her wahrnimmt, wird der Einfluß dieses Wechsels ihm bemerklich. Und dennoch gibt es verhältnißmäßig nur sehr wenige Menschen, die auch nur mit einiger Vollständigkeit die Aufeinanderfolge dieser täglich vor ihren Augen vorgehenden Erscheinungen sich vergegenwärtigt und zum Bewußtsein gebracht haben. Wie es auch auf anderen Gebieten vielfach zu geschehen pflegt, daß das Entfernte, Seltene uns bekannter ist, als das Nahe, Alltägliche, so auch hier. Die Schule hat die Aufgabe, dieses unnatürliche Verhältniß aufzuheben, wo sie nur kann. Hier kann sie es. Sie wird es, wenn es die Aufgabe des vorbereitenden geographischen Unterrichtes mit ist, diejenigen äußeren, täglich uns wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, welche in der mathematischen Geographie ihre wissenschaftliche Erklärung finden, den Kindern zum Bewußtsein zu bringen. Es würden demnach folgende Gegenstände ihre Erörterung hier finden: der Horizont, die Weltgegenden, die scheinbare tägliche Bewegung der Sonne und ihr Einfluß auf die Erde, die scheinbare jährliche Bewegung der Sonne mit ihrem Einfluß auf die Länge der Tage und der Veränderung der Jahreszeiten, Erscheinungen, welche der Lauf des Mondes darbietet, Erscheinungen, welche am gestirnten Himmel wahrgenommen werden u. s. f. Alles dies soll auf

dieser Lehrstufe nur in so weit Gegenstand des Gespräches zwischen Lehrer und Schüler und der Belehrung überhaupt ausmachen, als es von jedem Menschen mit gesunden Sinnen wirklich wahrgenommen werden kann. Es ist hier nicht die Rede von dem, was man gewöhnlich „mathematische Geographie" zu nennen pflegt; doch ist das, was hier gegeben wird, eine eben so zweckmäßige als nothwendige Vorbereitung für jene" (Bormann).

§. 51. Fortsetzung.

Die letzten Bemerkungen Bormann's sind sehr beachtenswerth. Der Lehrer hüte sich ja, die Heimatskunde abstract, theoretisch, systematisch zu betreiben, immer gleich Erklärungen, Definitionen, allgemeine Gesetze vorzutragen. Er halte sich an das wirklich gegebene Concrete, führe es möglichst anschaulich vor und lasse es genau beschreiben. Die Heimatskunde dient nicht blos zur Vorbereitung auf die eigentliche Geographie, sie hat auch eine Bedeutung an und für sich (siehe den citirten Ausspruch Diesterweg's), und sie wird dem ersteren Zwecke um so besser dienen, je treuer und genauer sie das ihr eigene Material behandelt. Man lasse sich durch die obigen Aeußerungen Ziemann's ja nicht zu der Meinung verleiten, als diene das Heimische nur „zum Bilde des Fremden," und als müsse man an den kaum ordentlich aufgefaßten Momenten der nächsten Umgebung die allgemeinen geographischen Begriffe (Berg, Ebene, Fluß, Stadt, Staat, Insel, Landzunge u. s. w.) demonstriren. Es handelt sich zunächst nur um Einzelbilder, um genaue Betrachtung des wirklich Gegebenen. Die Begriffsbestimmungen, mit denen man allerdings schon auf dieser Stufe, besonders in der vierten Classe, einen Anfang machen kann und soll, müssen in jedem Falle noch sehr einfach sein.

Was den Lehrstoff betrifft, so sind die beiderlei Elemente desselben nicht streng von einander zu trennen, vielmehr in ihrer Wechselbeziehung darzustellen; und es ist nicht etwa in der dritten Classe blos Erdkundliches, in der vierten blos Weltkundliches zu behandeln, sondern aus beiden Gebieten in jener das Leichteste, in dieser Schwereres. Beginnen muß man ohne Zweifel mit der Orientirung nach den Weltgegenden, zuerst nach vieren,

dann nach achten (die genauere Bestimmung der Weltgegenden überlasse man dem eigentlichen geographischen Unterrichte). Hierbei muß selbstverständlich vom Laufe und von den Stellungen der Sonne gesprochen werden, es sind aber auch im Schulzimmer, in der Umgebung des Schulhauses, im Heimatsorte, dann auf Excursionen die Weltgegenden an bestimmten Punkten nachzuweisen und einzuüben. Die Topographie wird natürlich vom Schulhause aus in die nächste Nachbarschaft, dann auf die wichtigsten Punkte und Gebäude des Heimatsortes übergehen und einen ersten Abschluß in der Uebersicht des ganzen Heimatsortes finden; Beschreibung und zeichnende Darstellung der Wege, welche verschiedene Kinder zwischen Wohnhaus und Schule zu machen haben, dient zur gehörigen Orientirung. Allmälig geht man dann zur Beschreibung der Umgebungen des Heimatsortes, des Kreises und zu einigen Andeutungen über die Provinz und das Vaterland, wobei die von der Heimat ausgehenden Straßen, Eisenbahnen, Flüsse zur Führung dienen. Das specielle Vorgehen hierbei richtet sich natürlich ganz nach der Oertlichkeit, welcher die betreffende Schule angehört. In ähnlicher Weise schreitet man von der Betrachtung des einzelnen Baches, Sees, Berges, einer bestimmten Landschaft mit ihren Gärten, Feldern, Wäldern u. s. w. zu einem kleineren und größeren Flußgebiete, Gebirgszug, einer weiten Ebene u. s. w. fort. Von der Familie, geht man zur Gemeinde, zum Bezirke u. s. w., von der Beschreibung einzelner im Orte vertretener Berufsarten und der hier erzeugten Natur- und Kunstproducte zu Andeutungen über die Gesellschafsclassen überhaupt, über Gewerbe, Handel, Verkehr in größerem Maßstabe. — Was die weltkundlichen Elemente betrifft, so liegen am nächsten die Tages- und Jahreszeiten, welche in der dritten Classe an verschiedenen Tagen des Jahres concret nachzuweisen, in der vierten übersichtlich zusammenzufassen sind; in der letzteren können auch über den Lauf und die Gestalten des Mondes, sowie über den Sternenhimmel (großer Bär, Polarstern) einige Gespräche gehalten werden.

Wichtig und geradezu unentbehrlich ist bei alle dem die wirkliche Anschauung der Dinge selbst. Der Lehrer wird also die Kinder nicht nur zu allerlei Beobachtungen aufmuntern, sondern auch mit ihnen dann und wann kleine Excursionen nach verschiede-

nen Richtungen hin unternehmen. Nur docire er auf denselben nicht viel, mache sie nicht zu Schulstunden; es kommt nur darauf an, daß die Kinder Anschauungen sammeln, die dann im Schulunterrichte verarbeitet werden. Der Unterricht selbst muß fortwährend durch Zeichnungen belebt und unterstützt werden; der Lehrer führt dieselben an der Wandtafel aus, die Kinder in ihren Heften. Es werden so nach und nach, wie es eben der Unterricht mit sich bringt, Grundrisse des Schulzimmers, des Schulhauses, der nächsten Umgebung, des ganzen Heimatsortes, Karten der weiteren Umgebung mit ihren Bächen, Flüssen, Bergen, Gärten, Feldern, Straßen, Eisenbahnen, Dörfern, Städten u. s. w. entworfen, so weit man eben nach Maßgabe der Verhältnisse kommen kann. Der Lehrer braucht dazu natürlich einige Fertigkeit im Zeichnen und genaue Sachkenntniß. In letzterer Hinsicht sagt Diesterweg: „Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimat, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Theil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht blos in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe .... Es ist eine unerläßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe." — Es wird sehr nützlich sein, wenn sich der Lehrer für seinen heimatskundlichen Unterricht etliche Zeichnungen in großem Maßstabe zum Aufhängen im Schulzimmer anfertigt; nur führe er dieselben immer erst dann vor, wenn das betreffende Material bereits durchgearbeitet und auch vor den Augen der Kinder und von den Kindern selbst graphisch dargestellt ist.

Wir glauben nun den heimatskundlichen Unterricht hinlänglich klar gelegt zu haben. Jeder nur einigermaßen tüchtige Lehrer wird das Gesagte auf seine Verhältnisse anzuwenden wissen. Wer sich noch irgend einen ausgeführten Plan zum Muster nehmen will, dem empfehlen wir zur Prüfung und Auswahl, nicht zur unbedingten Nachahmung, folgende zwei Schriften: Rommel, „Heimatskunde von Leipzig" und Finger, „Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde" (Weinheim in Baden).

§. 52. Die obere Stufe.

Hat die Heimatskunde ihre Schuldigkeit gethan, so wird der Unterricht in der Geographie für Lehrer und Schüler leicht und angenehm sein, zumal wenn er nach einer guten Methode betrieben wird. Eine solche nun ist, wie schon oben erwähnt, bereits gefunden, und wir können nichts Besseres thun, als dieselbe allen Lehrern empfehlen. Sie findet sich dargelegt in folgendem Werke: „Elemente der Geographie in Karten und Text" von Dr. Eduard Stößner. Der Verfasser spricht sich über sein eben so einfaches als fruchtbares Verfahren folgendermaßen aus: „Der geographische Unterricht entsprach nach der bisherigen Methode, bei welcher in jeder einzelnen Classe nur besondere Länder oder Welttheile, diese aber ausführlich und erschöpfend zum Vortrag gelangten und das übrige Gebiet der Erdkunde für die nächstfolgenden Classen aufgespart wurde, keineswegs den zu stellenden Anforderungen. Die Schüler, welche in einer unteren Classe aus der Anstalt traten, mußten mit dem Bruchstück, das bis zu ihrem Abgang gelehrt worden war, sich begnügen und es mußte vorkommen, daß sie selbst von dem Wichtigsten desjenigen Erdtheiles oder Landes, das gerade bis zu ihrem Abgange in der Classe nicht tractirt wurde, keine Kenntniß mit ins Leben nahmen. Außerdem hatten die Schüler der oberen Classen über dem in jeder Classe neu hinzutretenden reichen Stoff, und wenn auch im Verlauf des Jahres Repetitionen vorgenommen wurden, gewöhnlich das Specielle von dem vergessen, was in einer anderen Classe gelehrt worden war. Dies, sowie der in allen Unterrichtszweigen geltende pädagogische Grundsatz, nach möglichster harmonischer Ausbildung der sich stufenweise entwickelnden Anlagen der Schüler zu streben und durch immerwährende Repetition dem Gedächtniß zu Hilfe zu kommen, machten die Methode nach concentrischen Cursen wünschenswerth. — Es fehlt nun in der Geographie nicht an Lehrbüchern und Karten, welche nach Cursen gearbeitet sind, aber sie sind nicht concentrisch; denn meist behandelt der eine Cursus den physikalischen, der andere den politischen Theil, anstatt daß beide Theile verschmolzen, aber die leichteren Punkte von den schwereren getrennt sein sollten. Außerdem fehlen diesen Cursen Karten, welche dem Text entsprechen; denn Text und Karte sollen in

enger Beziehung zu einander stehen. Endlich begünstigen die vorhandenen Karten nicht genug die Anwendung einer als vorzügliches Hilfsmittel beim Unterrichte in der Erdkunde anerkannten Sache, nämlich des freien Zeichnens der Karten von Seiten der Schüler; denn die gewöhnlichen Atlanten enthalten immer noch zu viel Stoff für die Schule und verwirren namentlich den Anfänger, der aus den vielen Linien und Namen leicht das Falsche wählt, oder über den vielen Einzelheiten die Hauptsache, den allgemeinen Umriß und die gegenseitige Lage, übersieht. — Die concentrische Erweiterung ersieht man leicht aus den Karten. Nicht allein die Anzahl der Namen steigert sich in jedem Cursus, sondern auch die Ausbreitung und Richtung der Gebiete wird je nach dem Cursus ausführlicher und exacter. Europa und Amerika und von ersterem wieder Deutschland, sind bei weitem am ausführlichsten behandelt. Dabei ist die Anordnung durchgeführt, daß auf der Karte alle dagewesenen Namen und Grenzen schwarz, alles Neuhinzukommende aber roth gedruckt ist. Aehnliches findet sich im Text, wo alle neuen Namen groß gedruckt sind. Hierdurch soll die Wiederholung für den Schüler erleichtert werden, der Lehrer aber im Stande sein, das Dagewesene, folglich von dem Schüler schon Erlernte, auf der Karte alsbald zu finden .... Die Form des Textes (der Text findet sich im Atlas selbst, neben den betreffenden Karten) ist aphoristisch, um einestheils durchführen zu können, daß Karte und Text neben einander sind und der Schüler nicht nöthg hat, umzuwenden, wenn er das, was er gelesen hat, auf der Karte nachsehen will, anderntheils um die Repetition zu erleichtern."

Die Stößner'sche Methode zerlegt also nicht das Ganze in einen mathematischen, physikalischen, topographischen und politischen Cursus, besteht vielmehr darin, daß in jeder Classe die ganze Erde durchwandert und überall sowol Mathematisches und Physikalisches, als Topographisches und Politisches vorkommt. Das ganze Material ist so vertheilt, daß in jeder Classe aus dem Ganzen der Wissenschaft das für den Standpunkt der Schüler Geeignete gegeben wird; jeder Cursus ist ein Ganzes, der niedere dient aber dem höheren als Grundlage, und der höhere ist eine weitere Ausführung des niederen. Das Leichte geht dem Schwe-

ren, das Wichtigste dem minder Wichtigen voran. Das Topographische und Politische wiegt im ersten Cursus vor, das Mathematische und Physikalische im dritten; doch ist, wie gesagt, auf allen Stufen nichts ganz ausgeschlossen.

Wir können die Stößner'sche Methode nur wiederholt empfehlen, sie hat auch bereits den Beifall aller Kenner gefunden. Nur meinen Manche, daß dieselbe, zunächst für die Unterclassen der Realschulen bestimmt, in Volksschulen nicht anwendbar sei. Dies ist aber ein Irrthum. In den oberen Classen der Volksschulen läßt sich das Stößner'sche Verfahren ganz so wie in den unteren Classen der Realschulen anwenden. Und wenn man in einer einfachen Volksschule auch nur die zwei ersten Curse, oder selbst nur den ersten Cursus von Stößner ordentlich durchführt, so wird immerhin etwas Befriedigendes geleistet. Gut würde es jedoch sein, den Stößner'schen, auf drei Classen berechneten Lehrgang in vier Curse zu zerlegen, nämlich für die 5., 6., 7. und 8. Volksschulclasse, und hiernach auch das Werk in vier Theilen zu bearbeiten, ohne im Principiellen etwas zu ändern oder den Stoff zu vermehren. Natürlich muß überall das engere und weitere Vaterland besonders berücksichtigt werden. Stößner behandelt am ausführlichsten Deutschland und Sachsen, ein Lehrer in Graz wird am ausführlichsten Oesterreich und Steiermark behandeln. — Der Text kann noch viel knapper sein, als bei Stößner. Was nämlich die Schüler klar und deutlich auf der Karte finden, braucht nicht noch extra gedruckt zu werden. Ein geographisches Lehrbuch in den Händen der Schüler ist überflüssig, der Schulgebrauch eines solchen sogar nachtheilig. Dagegen werden gute Wandkarten, namentlich aber ein Globus und ein Apparat zur Verdeutlichung des Verhältnisses von Sonne, Erde und Mond (Tellurium) auch bei der Stößner'schen Methode gute Dienste thun. Schlechthin unentbehrlich sind aber solche Dinge nicht; denn ein geschickter Lehrer weiß sie im Nothfalle auch durch Zeichnungen, eine Kegelkugel und andere leicht zu beschaffende Hilfsmittel zu ersetzen.

## VII. Die Weltgeschichte.

### §. 53. Auffassung der Weltgeschichte.

In methodischen Schriften findet man nicht selten lange Abhandlungen über den großen und vielseitigen Nutzen des Geschichtsunterrichtes. Man schreibt demselben die Kraft und die Aufgabe zu, das Gedächtniß, den Verstand, das Gemüth, die Religiosität, den Willen und besonders die Vaterlandsliebe der Kinder zu bilden. Es ist etwas Wahres an diesem Lobe der Geschichte, wenn dieselbe gut behandelt, und wenn ihr von Seiten der Schüler die nöthige Reife entgegengebracht wird. Doch kann man selbst unter diesen Bedingungen jenen Aufstellungen über die Bildungskraft und die Aufgabe der Geschichte nur mit gewissen Vorbehalten und Einschränkungen zustimmen, und jedenfalls leidet die Geschichte Gewalt, wenn man sie für gewisse Tendenzen geflissentlich zurichtet und ausbeutet.

Was dieselbe unzweifelhaft und ohne künstliche Zurichtung zu bieten vermag, das ist Einsicht in die menschlichen Angelegenheiten, Charaktere, Bestrebungen und Schicksale, besonders in die Staatsverhältnisse, also: Menschenkenntniß, sittliches Urtheil und politische Bildung. Diese Ergebnisse der Geschichte sind es, um deren willen sie ein Gegenstand des Jugendunterrichtes sein soll, namentlich in unserer Zeit, wo die Theilnahme am öffentlichen Leben, besonders auch an den eigentlichen Staatsgeschäften, nicht mehr blos Sache besonderer Beamten ist, sondern mehr und mehr allgemein wird.

Soll aber die Geschichte leisten, was sie zu leisten vermag, so darf sie in keiner Weise gefälscht, verdreht und gedeutelt, nicht mit subjectiven Tendenzen gefärbt, muß sie vielmehr in aller Wahrheit, also nach ihrem objectiven Inhalt gelehrt werden. Dies ist die höchste Anforderung an alle Geschichtsschreibung und an allen Geschichtsunterricht. Wenn man dagegen einwendet: das sei nicht möglich, ein Jeder trage unwillkürlich seine eigenen Anschauungen in die Geschichte hinein, so ist dies nur eine Behauptung, nicht aber eine Richtschnur. Leider wird mit der Geschichte

viel Mißbrauch getrieben; aber es kann nicht zugegeben werden, daß dieser Mißbrauch nothwendig und statthaft sei. Wer in die Hallen der Geschichte eintritt, soll seine Vorurtheile und Liebhabereien draußen lassen, um die historischen Thatsachen auf sich wirken zu lassen. Die Geschichte soll nicht von unseren Meinungen bestimmt werden, sondern unsere Meinungen sollen von der Geschichte bestimmt werden. Und was den Unterricht betrifft, so kann zwar in der Schule, namentlich in der Volksschule, nicht die ganze Weltgeschichte vorgetragen werden, weil einerseits hierzu die Zeit nicht ausreicht, anderseits vieles Historische für das Jugendalter nicht passend ist; aber was wirklich vorgetragen wird, muß historische Thatsache sein. Wir können in der Volksschule nicht alle Wahrheit lehren, aber wir dürfen nur Wahrheit lehren. Wir können über schlechte Menschen und Schandthaten schweigen, aber wir dürfen sie nicht weiß waschen und preisen. Wir sollen die Jugend mit den Vorzügen und Großthaten unseres Volkes bekannt machen, nicht aber uns selbst überheben und anderen Völkern Schlechtigkeiten andichten. Wir haben unseren Schülern Lebensbilder der Vaterlandsliebe vorzuführen, nicht aber jedem gewesenen Landesvater einen Ruhmeskranz aufzusetzen und einen Unschuldsmantel umzuhängen. Wir dürfen keine Schuld beschönigen oder ableugnen, kein Verdienst übertreiben oder erfinden.

Man ist aber nicht zufrieden, die Menschen mit allerlei Farben anzustreichen, man führt auch noch Mächte in die Weltgeschichte ein, welche sich gar nicht nachweisen lassen. Da sollen die historischen Thatsachen durchaus eine religiöse Färbung bekommen, es soll alles, wie sich ein theologisirender Pädagog ausdrückt, „mit dem Worte Gottes durchsäuert werden.“ Nun ist freilich auch die Religion ein Gegenstand der Weltgeschichte, sofern jene in dieser wirkend auftritt; und es ist ganz in der Ordnung, wenn sachgemäß dargestellt wird, an was für Götter die Aegypter, Griechen, Römer u. s. w. geglaubt haben, von welchen religiösen Meinungen zu verschiedenen Zeiten die Völker bewegt worden sind, welche Kämpfe durch die mosaische, christliche, mohamedanische Lehre hervorgerufen worden sind u. s. w. Aber es handelt sich hierbei eben nur um das, was die Menschen für wahr gehalten

oder auch erheuchelt haben. Die „Gedanken Gottes“ hingegen, von denen manche Leute so viel zu erzählen wissen, sind uns unbekannt, sind kein Gegenstand der Geschichte; der Begriff einer „göttlichen Offenbarung“ ist kein historischer. Man lasse also in der Geschichte alle Metaphysik bei Seite und halte sich an die reale Welt; man rede nicht vom „Finger Gottes“, von den „wunderbaren Rathschlägen des Herrn“ u. s. w. Für die vielen Gräuelthaten, von denen die Geschichte erzählt, kann man wol die menschliche Bosheit und Dummheit, nicht aber die göttliche Vorsehung verantwortlich machen, und oft kann es einem frommen Gemüthe geradezu scheinen, als ob die Weltgeschichte mehr vom Teufel als von Gott gemacht werde. In der That aber läßt sich weder eine Betheiligung Gottes, noch eine Betheiligung des Teufels an der Weltgeschichte nachweisen; und was wir nicht wissen, sollen wir nicht als historische Wahrheit lehren. Der Geschichtslehrer verhalte sich also in Betreff der menschlichen Meinungen referirend, in Betreff überirdischer Wesen aber neutral. Er sei eben Geschichtslehrer, nicht Religionslehrer; er halte sich an seine Lection, an das, was man weiß, und lasse es dahin gestellt, was geglaubt oder nicht geglaubt werden soll.

### §. 54. Methode des geschichtlichen Unterrichtes.

Was nun die Auswahl des in der Volksschule zu behandelnden historischen Stoffes betrifft, so beschränkte man sich früher darauf, die wichtigsten Ereignisse der verschiedenen Zeitalter und Perioden, wie sie in chronologischen Tabellen verzeichnet sind, aufzuzählen, vielleicht mit einigen Bemerkungen zu versehen, dann zum Auswendiglernen aufzugeben und schließlich zu überhören. Diese „Methode“ kann nunmehr wol als veraltet bezeichnet werden. Sie war peinlich und fruchtlos, ein Rahmen ohne Bild. Man fand es daher bald für nöthig, dem dürren Gerippe wenigstens eine Haut anzuziehen, d. h. aus der Geschichte aller Zeiten und Völker wenigstens „das Wesentliche“, einen sogenannten „Abriß“ mitzutheilen. Diese Abrißmethode war allerdings etwas besser, als die bloße Tabellenmethode; sie brachte doch einiges Licht und

Leben in die Köpfe der Kinder. Aber noch immer blieb der Geschichtsunterricht trocken und abstract, die Kinder konnten sich keine Bilder machen von den ihrer Anschauung unzugänglichen Situationen und Ereignissen, konnten sich nicht in die Charaktere, Gesinnungen und Gemüthszustände der ihnen fernstehenden historischen Personen versetzen. Hierzu kam noch ein anderer Uebelstand, nämlich die meistens synchronistische Zusammenstellung der geschichtlichen Facta. Alle Uebersichten und Vergleichungen sind aber erst auf einer höheren Lehrstufe, nach vorhergegangener Betrachtung des Concreten, am Platze; den Anfängern in der Geschichte fehlt dazu der weite und scharfe Blick, welcher eine Zusammenfassung des Mannigfaltigen ermöglicht und vor Verwirrung schützt. Die Kinder konnten unter solchen Umständen natürlich kein rechtes Interesse an der Geschichte gewinnen und keine Nahrung für Geist und Herz aus ihr ziehen; der historische Unterricht war ein ödes Gedächtnißwerk. — Um nun bessere Erfolge zu erzielen, steckte man sich engere Grenzen; man beschränkte sich auf die vaterländische Geschichte, oder machte dieselbe wenigstens zum Mittelpunkte des Unterrichtes, indem man an sie aus der Geschichte anderer Völker nur das anschloß, was mit jener in directer Beziehung steht. Dieses Verfahren war allerdings anschaulicher und populärer, hatte aber auch die Folge, daß den Kindern das Schönste und Bedeutungsvollste aus der Geschichte großentheils vorenthalten, dafür aber ein spießbürgerlicher Patriotismus eingeimpft wurde. Man konnte auf dieses Vorgehen das Dichterwort anwenden: „Im engen Kreis verengert sich der Sinn." — Ein sehr bedeutsamer Fortschritt war es, als man vor einigen Jahrzehnten anfing, den ganzen elementarischen Geschichtsunterricht in einzelne abgerundete, aber lebendig ausgeführte Biographieen und Monographieen zu fassen, in sogenannte „Lebensbilder", indem man einsah, daß die Kinder nicht sogleich die zusammenhängende Geschichte, sondern nur Geschichten fassen können. Ueber Cyrus, Sokrates, Alexander, Cäsar, Karl den Großen u. s. w., über den trojanischen Krieg, die Völkerwanderung, die Kreuzzüge u. s. w. läßt sich zehn- bis vierzehnjährigen Kindern allerdings leichter etwas Faßliches erzählen, als ihnen ein frischer und treuer Abriß der ganzen Weltgeschichte beigebracht werden kann.

Nachdem man also über die zweckmäßige Form des elementaren Geschichtsunterrichtes ins Klare gekommen war, bedurfte es nur noch der Einsicht, daß es nicht wolgethan sei, einer Classe nur das Alterthum, der anderen nur das Mittelalter, der dritten nur die neuere Zeit zuzuweisen, sondern daß es besser sei, im historischen Unterricht analog wie im geographischen zu verfahren, also das Material in concentrische Curse zu ordnen und auf jeder Lehrstufe alle geschichtlichen Zeiträume zu durchwandern. Sehr gut ist dieser Plan ausgeführt in dem Werke von Spieß und Berlet: „Weltgeschichte in Biographieen, in drei concentrisch sich erweiternden Cursen." Es ist eigentlich ein Lehrgang für die drei unteren Classen der Realschule, welcher aber eben so gut in den drei oberen Classen der Volksschule (Bürgerschule) durchgeführt werden kann, wenn man der Weltgeschichte wöchentlich 2 Stunden widmet. Ich empfehle dieses Werk den Lehrern angelegentlich und theile aus dem Vorworte desselben einige charakteristische Stellen mit. Die Verfasser erblicken das Wesentliche ihrer Methode: „1) in ihrer durchgängigen, d. h. durch alle drei Curse beibehaltenen, biographischen oder monographischen Fassung; 2) in der eine durchgreifende Wiederholung einschließenden Vertheilung des Gesammtstoffes; endlich 3) in einer auf ein zusammenhängendes Wiedererzählen seitens der Schüler berechneten Darstellung und eben dahin abzielenden Anordnung des Einzelstoffes." Mit Recht wird bemerkt: „Dem kindlichen Geiste steht der einzelne Mensch am nächsten. Indem aber die Hauptbegebenheiten jeder Periode mehr oder weniger in einzelnen Personen sich spiegeln, die auf den Höhen der Geschichte standen, werden jene offenbar mit und in diesen am anschaulichsten vorgeführt und am leichtesten zugänglich gemacht." Bezüglich der früheren Anordnung des geschichtlichen Lehrganges, nach welcher man jeder Classe eines der drei Zeitalter zuwies, bemerken Spieß und Berlet: „Bei einer in dieser Weise ausgedehnten Behandlung wird dem Schüler, je höher er aufrückt, desto mehr das auf früheren Stufen Erlernte wieder entschwinden. Ein zweiter Uebelstand wird dann der sein, daß, da in Folge der nothwendigen Anbequemung des Vortrages an den jedesmaligen Standpunkt der Schüler die alte Geschichte z. B. für eine untere Abtheilung nach Inhalt und Form eine

ganz andere sein muß, als für eine höhere, bei dem Schüler eine ungleichmäßige und so zu sagen ungerechte Anschauungsform der verschiedenen Geschichtsperioden entsteht. Ein dritter unvermeidlicher Uebelstand endlich ist der, daß alle die Schüler, die ihrer Verhältnisse halber nicht lange genug die Schule besuchen können, mit einer mitten abgebrochenen Geschichtskenntniß abgehen. Ihr Wissen geht bis zum Untergange Westroms, bis zur Reformation, oder es fängt bei den genannten Punkten erst an, das Uebrige ist ihnen meist unbekannt geblieben. Und doch ist es wünschenswerth und selbst Pflicht der Schule, daß auch früher abgehende Schüler einen einigermaßen vollständigen Ueberblick der Geschichte mit in's Leben hinübernehmen. Es bedarf daher, um den erwähnten Nachtheilen auszuweichen, vor Allem einer anderen, pädagogischeren Vertheilung des Unterrichtsstoffes. Wir meinen aber, es könne eine solche Auswahl des historischen Materials stattfinden, daß dem Schüler im Laufe jedes Schuljahres aus dem ganzen Umfange der Geschichte Bilder vorgeführt und diese so geordnet werden, daß sie für denselben ein Ganzes, wenn auch nur ein relatives Ganze bilden. Schon die unterste Classe (die 6. der Volksschule) würde also, wenn auch in einem nach Form und Inhalt möglichst elementaren Cursus, Biographieen aus allen Zeiträumen kennen lernen. In der folgenden würden dieselben, jedoch unter Einreihung von ebensoviel neuen, gedrängt wiederholt: dies Alles mit tieferer Auffassung, sowie zugleich mit umfassenderer Einführung in den jedesmaligen Zeitraum. Auf der dritten Stufe endlich erfolgt wiederum ein successives Durchwandern der ganzen Geschichte auf Grund der beiden früheren Curse, in Verbindung mit steter intensiver und extensiver Erweiterung. — Durch eine solche Vertheilung würde, glauben wir, den oben gerügten Uebelständen vorgebeugt. Der Schüler würde durch eine so durchgreifende Wiederholung möglichst vor dem Vergessen bewahrt werden; ferner würde durch die in den beiden nachfolgenden Cursen dem reiferen Alter des Schülers entsprechenden Erweiterungen eine gleichmäßigere und tiefere Auffassung vermittelt; endlich würde selbst demjenigen Schüler, der nur eine oder zwei Classen besucht, der Umfang der ganzen Geschichte und zwar gemäß seiner geistigen Reife vorgeführt, so daß er nicht blos

Bruchstücke, nicht blos einen Anfang ohne Ende mit fortnehmen würde."

§. 55. Fortsetzung.

Wir können den vorstehenden Auseinandersetzungen nur zustimmen, und jeder Lehrer wird wol thun, das Werk von Spieß und Berlet zum Führer für den Geschichtsunterricht zu wählen. In einer vollständig gegliederten (achtclassigen) Volksschule werden die drei Curse dieses Werkes in den drei Oberclassen ziemlich unverändert absolvirt werden können; einiges Minderwichtige mag ausgeschieden werden, um das Wichtigste um so gründlicher behandeln zu können. Kann man nur zwei Geschichtscurse ansetzen, so fällt der dritte Theil des genannten Werkes weg. Muß man sich endlich, wie es in einer ungetheilten Volksschule nöthig sein dürfte, auf einen einzigen Geschichtscursus beschränken, so wird das Meiste, was Spieß und Berlet im ersten Theile und Einiges, was sie im zweiten Theile geben, zu behandeln sein. Man kann in diesem Falle weglassen: Die Abschnitte über Pyrrhus und Fabricius, über Justinian, Alfred den Großen, Conradin (sämmtlich im I. Cursus von Spieß und Berlet) und dafür an den geeigneten Stellen einschalten: Einiges über die orientalischen Völker, über Alarich, Theodorich, Klodwig, über die Türken, über Karl V. u. s. w. (aus dem II. Cursus von Spieß und Berlet). Der Lehrer muß eben über den Werth des geschichtlichen Materials im Klaren sein, beziehentlich sich Klarheit verschaffen (was er durch fleißige Lectüre des empfohlenen Werkes recht wol erreichen kann), und dann für seine Verhältnisse eine Auswahl des Lehrstoffes treffen und einen Unterrichtsplan entwerfen, was nicht schwierig ist. Das Alterthum ganz unberücksichtigt zu lassen, erscheint nicht räthlich; gerade die Gegensätze, in welchen es zu unserer Zeit steht, tragen viel bei zur Klärung des geschichtlichen und politischen Urtheils, und überdies kommen im modernen Culturleben manche Beziehungen zum Alterthume vor. Namentlich haben die Griechen eine große Nachwirkung auf die neuere Kunst und Poesie ausgeübt, und wer auch nur die Gedichte von Schiller verstehen will, darf mit dem classischen Alterthume nicht unbekannt sein. Die vaterländische Geschichte wird freilich

überall bevorzugt werden müssen. In preußischen Schulen wird z. B. vom großen Kurfürsten, von Friedrich II., von Stein, Blücher u. s. w., in österreichischen von Rudolf von Habsburg, von den Belagerungen Wiens durch die Türken, von Prinz Eugen, von Maria Theresia, Josef II., Erzherzog Karl, Andreas Hofer u. s. w. ausführlicher gesprochen werden, als anderswo. Uebrigens pflegen ja in dieser Hinsicht schon die Lesebücher den Geschichtsunterricht zu unterstützen. Daß auch Einiges aus der vaterländischen Verfassung, Gesetzgebung und Staatseinrichtung mitgetheilt werde, liegt im Interesse der politischen Bildung des Volkes. Sehr zu empfehlen ist ferner, zum Geschichtsunterrichte Gedichte historischen Inhaltes heranzuziehen, z. B. von Schiller: Hektor's Abschied, die Kraniche des Ibykus, der Graf von Habsburg; von Platen: das Grab im Busento, Klagelied Kaiser Otto's des Dritten, der Pilgrim vor St. Just; von Kerner: der reichste Fürst; von Mosen: Sandwirt Hofer u. s. w. Solche Gedichte steigern in hohem Grade die Anschaulichkeit des Geschichtsunterrichtes und wecken in den Schülern eine lebhafte Theilnahme an historischen Personen und Ereignissen, und indem man sie in den Lehrgang verwebt, gewinnen sie selbst an Licht und Bedeutung. Gute Lesebücher enthalten derartige Gedichte; man lese sie also mit den Kindern, wenn gerade das bezügliche historische Pensum behandelt worden ist. Uebrigens kann ja auch, wo das Lesebuch nichts Entsprechendes darbietet, der Lehrer dann und wann ein historisches Gedicht vorlesen und kurz auslegen.

Gewiß ist wenigstens, daß selbst ein nur einjähriger Geschichtscursus Bedeutendes für die Jugendbildung leisten kann, wenn demselben nur in den Unterclassen gehörig vorgearbeitet wird, worüber unten einige Bemerkungen folgen sollen. Nöthig ist freilich vor Allem, daß der Lehrer den historischen Stoff völlig beherrsche, damit er das Rechte wählen und das Ausgewählte frei erzählen, lebendig ausmalen und schlicht erläutern könne. An ein Buch darf die eigentliche Geschichtsstunde nicht gebunden sein, sonst verliert sie an Frische, Einheit und Interesse; Lehrer und Schüler müssen sich frei bewegen, in unmittelbarem Verkehre zu einander stehen. Die Lehrweise sei zwar lebendig und anschaulich, aber nicht hastig, sondern ruhig und gemessen, wie es der

Geschichte ziemt. Jeder Abschnitt muß mit voller Sorgfalt und Gründlichkeit behandelt, den Kindern ganz jeigen gemacht werden, so daß sie ihn treu und in ruhigem Flusse wieder erzählen können. Etliche Bilder aus der Geschichte mögen sie auch schriftlich (als stilistische Aufsätze) reproduciren. Man nehme sich also Zeit, beschränke den Stoff gehörig, behandle nicht mehr als man gründlich verarbeiten kann, verwende in der Regel auf jeden Abschnitt zwei Stunden (eine Woche). Oefters werden sachliche Erläuterungen dem Vortrage vorauszuschicken sein; längere Erzählungen sind partieenweise zu geben, abzufragen und einzuüben, schließlich aber vom Lehrer mindestens einmal im Zusammenhange zu erzählen und dann von den Schülern nachzuerzählen. Zur Erläuterung des geschichtlichen Stoffes trägt es viel bei, wenn man die historischen Momente mit den heimischen Zuständen, Verhältnissen, Einrichtungen, Gesellschaftsclassen u. s. w. vergleicht. Dem Gedächtnisse der Kinder komme der Lehrer dadurch zu Hilfe, daß er während seines Vortrages die wichtigsten Merkpunkte (Namen, Zahlen u. s. w.) an die Wandtafel schreibt, so daß schließlich die Kinder eine Skizze des Lehrganzen vor Augen haben, welche sie am Ende der Stunde in ihre Hefte eintragen mögen. So wird auch ein Lehrbuch entbehrlich. Besitzen die Kinder ein solches, so mögen sie zu Hause darin lesen; nur mache der Lehrer seinen Unterricht nicht davon abhängig, sondern er bringe Alles in der Schule selbst in Sicherheit — ohne Lehrbuch. „Ein erzählendes Lehrbuch," bemerkt ein tüchtiger Geschichtslehrer, „wird leicht zu einem Ruhekissen für den Lehrer, der blos das Gelesene zu überhören braucht, zu einer Tortur für den Schüler, der, zu freiem Wiedererzählen noch nicht fähig, sich statt des Inhaltes die Worte einprägt, d. h. auswendig lernt. Es wird leicht zu einer Zwangsjacke für den Unterricht, der Jahr aus Jahr ein dem Buche folgen muß und höchstens hier und da ein Stückchen zusetzen oder weglassen kann." — Mag man auch den verständigsten Gebrauch vom Lehrbuche machen, sobald es auf den Schulbänken aufgepflanzt wird, ist es eine Barriere, ein fremder Körper zwischen Lehrer und Schülern. Gut wäre es dagegen, wenn man für die Volksschule historische Veranschaulichungsmittel, namentlich Abbildungen haben könnte, wie solche in meisterhafter Weise ge-

liefert worden sind von Flinzer („Anschauungsbilder für den Geschichtsunterricht," Chemnitz bei Focke) und von Langl („Bilder zur Geschichte," Wien bei Hölzel). Da indessen solche Sachen für die Volksschule zu kostspielig sind, so muß sich der Lehrer durch Beschreibung und durch einfache Zeichnungen an der Wandtafel helfen.

Was der Lehrer unter allen Umständen, auch in der einfachsten Volksschule erreichen kann und soll, ist, daß er den Kindern Liebe zur Geschichte und ein elementarisches Verständniß für dieselbe beibringe, damit sie Neigung und Fähigkeit erlangen, sich darin selbst durch Lectüre später weiter zu bilden, oder durch den Besuch von Fortbildungsschulen ihre historische Einsicht zu erweitern. Es kommt nicht am meisten darauf an, daß unsere Volksschüler recht viel lernen, sondern darauf, daß der Wissenstrieb nicht abgestumpft oder irregeleitet, sondern belebt und auf edle Ziele gelenkt werde.

Vor Abschluß des fünften Schuljahres möchte ich deshalb keinen selbstständigen Geschichtsunterricht angesetzt wissen, weil ein solcher nicht mit gutem Erfolge ertheilt werden kann, wenn den Kindern nicht schon eine gewisse geistige und sittliche Reife eigen ist, eine Fülle äußerer und innerer Anschauungen über menschliche Dinge, Verbindungen und Gegensätze, Zustände und Schicksale, Empfindungen und Neigungen, Charaktere und Gewohnheiten u. s. w. zu Gebote steht, so daß sie sich von den Begebenheiten und Verhältnissen der Geschichte ein Bild machen können. Auch ist es gut, wenn dem weltgeschichtlichen Cursus ein geographischer Cursus (in der 5. Classe) vorausgeht, durch welchen die Kinder über den Schauplatz der Weltgeschichte orientirt werden. Aber allerdings wird in den unteren fünf Classen schon viel Geschichtliches vorkommen, was nicht nur für sich selbst werthvoll ist, sondern auch eine propädeutische Bedeutung für den eigentlichen Geschichtsunterricht hat. Hierher gehört alles, was im Anschauungsunterrichte und in der Heimatskunde über das menschliche Leben, über Berufsarten, über Gemeinde und Staat u. s. w. vorkommt, ferner die Sagen und Erzählungen, welche sich an Denkmäler, Gebäude, Ruinen und sonstige Objecte der Heimat anknüpfen; sodann alles Historische in den Lesebüchern der unteren

fünf Classen, zuerst schon die einfachen Erzählungen, Fabeln, Märchen u. s. w., indem ja doch an solchen Stoffen die Kinder sich üben, etwas Geschehenes überhaupt aufzufassen, zu verstehen und wiederzuerzählen, auch einen Einblick in die mannigfaltigen Triebfedern, Bedingungen, Hindernisse und Förderungen alles menschlichen Handelns erhalten, weiter aber die eigentlich historischen Abschnitte des Lesebuches, welche namentlich aus der vaterländischen Geschichte entlehnt sein werden. Wenn nur dies Alles recht behandelt und verwerthet wird, so bekommen die Kinder schon viel Geschichte vor Beginn des eigentlichen geschichtlichen Cursus. Zur Vorbereitung desselben wird es auch noch beitragen, wenn man im geographischen Unterrichte der fünften Classe an geeigneten Stellen historische Andeutungen gibt.

---

## VIII. Die Geometrie.

### §. 56. Orientirung.

Der praktische Werth geometrischer Kenntnisse wird von einem bekannten Schulmanne der Gegenwart mit folgenden Worten treffend dargelegt: „Der materiale Nutzen der Geometrie für das Volk zeigt sich besonders in den Geschäften des bürgerlichen Lebens; denn die meisten bürgerlichen Gewerbe fußen auf mathematischen Lehren. Will der Maurer den kubischen Inhalt einer Mauer und daraus die Quantität der erforderlichen Baumaterialien berechnen; will der Zimmermann ein Haus bauen, den Bauriß mit Kostenanschlag fertigen; will der Schreiner den Kubikinhalt eines Blockes und dessen Werth berechnen; will der Böttcher oder Klempner bestimmen, wie groß die zu fertigenden Gefäße werden sollen, damit sie eine bestimmte Quantität Flüssigkeit fassen; will der Schmied oder der Schlosser, der Maschinenbauer oder der Drechsler, der Tüncher oder der Glaser u. s. w. die gefertigten oder die zu fertigenden Arbeiten berechnen und zeichnen: so sind ihnen, wie allen Handwerkern, welche in Holz, Stein, Metall u. s. w. arbeiten, geometrische Kenntnisse unentbehrlich, da außerdem durch unzuver-

lässiges Probiren Material, Geld, Zeit und kostbare Arbeitskraft vergeudet wird. Aber nicht allein dem Handwerker, sondern auch dem Landmanne muß es wünschenswerth sein, die Kenntniß der mathematischen Elemente zu besitzen. Der strebsame Landwirt empfindet den Mangel solcher Kenntnisse sehr schmerzlich, wenn er nicht im Stande ist, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Platzes und daraus den Ertrag und Werth desselben zu bestimmen, oder den Kostenbetrag eines Abzugsgrabens, einer Dränirung, eines auszustechenden Teiches u. s. w. berechnen zu können. Bei den Anforderungen der Gegenwart sollte überhaupt jedem nur einigermaßen Gebildeten diese wissenschaftliche Grundlage nicht fehlen" (Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen).

Eben ihres praktischen Nutzens wegen wurde die Geometrie schon vor Jahrtausenden von den Aegyptern und den Culturvölkern Asiens gepflegt, dann besonders von den Griechen gefördert und auf eine hohe Stufe wissenschaftlicher Vollendung gebracht. Zugleich erkannten die letzteren den hohen formalen Werth der Geometrie, indem sie in der ihr eigenen Anschaulichkeit, Klarheit und einleuchtenden Gewißheit das Ideal alles wissenschaftlichen Erkennens erblickten und den geometrischen Unterricht als ein ausgezeichnetes Mittel betrachteten, die Geister zu ernster Sammlung, scharfer Aufmerksamkeit und sicherem Denken zu gewöhnen. Daß übrigens die Geometrie auch anderen Wissenschaften (der Geographie, Krystallographie, Physik u. s. w.) zur Unterstützung dient, liegt auf der Hand.

Es kann daher keinem Zweifel unterliegen, daß die Elemente derselben in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen werden müssen. Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Geometrie nur in höheren Unterrichtsanstalten gelehrt; erst Pestalozzi hat sie zu einem Elementarfache gemacht. Die Art, wie sie im Mittelalter und bis auf die Neuzeit betrieben wurde, machte sie auch in der That völlig ungeeignet, für das Alter der Kindheit. Man betrachtete sie als eine Summe von Lehrsätzen, die in ihrer abstracten Allgemeinheit aufgestellt und durch logische Schlüsse bewiesen wurden, wobei die Schüler weder zu wahrer Anschauung und Selbstthätigkeit gelangten, noch die praktische und wissen-

schaftliche Anwendbarkeit der Geometrie begriffen. Die Lehrer hielten sich an Euklid (lebte im 3. Jahrh. v. Chr. zu Alexandrien), ohne zu bedenken, daß das von ihm verfaßte Lehrbuch, trotzdem es in wissenschaftlicher Hinsicht ein Meisterstück ist, doch nicht als methodischer Lehrgang für Anfänger gelten kann. Wer das Werk näher betrachtet, wird dies zugeben. (Es ist im Buchhandel zu haben unter dem Titel: Euklid's Elemente aus dem Griechischen übersetzt von Lorenz, aufs Neue herausgegeben von Dippe, Halle, Waisenhaus). Trefflich bemerkt Schopenhauer: „In unseren Augen kann die Methode des Euklides in der Mathematik nur als eine sehr glänzende Verkehrtheit erscheinen. Es wird hoffentlich keinem Zweifel unterliegen, daß die Evidenz der Mathematik, welche zum Musterbild und Symbol aller Evidenz geworden ist, ihrem Wesen nach nicht auf Beweisen, sondern auf unmittelbarer Anschauung beruht, welche also hier, wie überall, der letzte Grund und die Quelle aller Wahrheit ist."

Eben dadurch, daß Pestalozzi die Elemente der Geometrie als Sache „unmittelbarer Anschauung", als eine durch das Auge aufzufassende „Formenlehre" behandelte, führte er dieses Fach in den Elementarunterricht ein, so daß es allmälig zu einem Gliede im Unterrichtssystem der Volksschule werden konnte. Nur wurde von ihm und seinen unmittelbaren Schülern die Raumlehre, ebenso wie die Zahlenlehre, mit übermäßiger Betonung ihrer formalen Bildungskraft und ohne genügende Anwendung auf das bürgerliche Leben behandelt. Der Meister selbst gab seinen Lehrgang erst 1826 in Druck; aber schon in den Jahren 1809—1811 erschien die Schrift von Josef Schmidt: „Die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzi's Grundsätzen" (drei Theile). Nachdem das Fach einmal auf die Tagesordnung der Elementarpädagogik gebracht war, wurde es rasch methodisch weiter durchgebildet, allmälig auch mehr und mehr dem praktischen Leben angepaßt. Es sind hier besonders Graßmann, von Türk, Ramsauer, Harnisch und Diesterweg als die Männer zu nennen, welche durch methodische Schriften die Elementargeometrie in den Volksschulunterricht eingeführt haben. Den bahnbrechenden Arbeiten dieser Pädagogen sind in den letzten Jahrzehnten eine große Anzahl anderer, zum

Theil noch brauchbarerer Leitfäden für das in Rede stehende Fach gefolgt. Wir empfehlen besonders die schon oben erwähnte „Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen" von Kehr, 4. Aufl. Gotha 1873. Der Lehrer kann aus diesem Buche lernen, wie er die Geometrie in Volks- (und Bürger-) Schulen zu lehren habe. Nur der Lehrgang muß unseres Erachtens ein anderer sein, wie wir unten zeigen werden. Die Lehrform aber ist der Elementargeometrie von Kehr und anderen guten Methodikern so vorgezeichnet, daß dieses Unterrichtsfach gegenwärtig keine erheblichen Schwierigkeiten mehr darbietet. Alles kann den Kindern völlig anschaulich und leicht verständlich gemacht werden, wenn nur der Lehrer die nöthigen Versinnlichungsmittel herbeizuschaffen und zu behandeln versteht. Nirgends läßt sich das heuristische Verfahren durchgreifender und leichter anwenden, nirgends kann der Schüler mehr zur Selbstthätigkeit und zur bestimmten Aussprache seiner Gedanken angeregt werden, als gerade im geometrischen Unterrichte. Die Lehrsätze und die Beweise für dieselben haben die Schüler (unter Anleitung des Lehrers) selbst zu finden. Dabei ist natürlich alle vorzeitige Abstraction, alles mechanische Auswendiglernen mitgetheilter Lehrsätze und Beweise zu vermeiden. Wie letztere früher, nach Euklid'schem Muster, gegeben wurden, konnten sie den Kindern weder nöthig erscheinen, noch einleuchten. Man lasse also alle logischen Operationen, welche über die Fassungskraft der Kinder hinausgehen, bei Seite, mache dafür recht viele Anwendungen der geometrischen Lehren auf praktische Verhältnisse und stelle den Kindern recht viele Aufgaben zu geometrischen Constructionen, und Berechnungen. Zu alle dem findet der Lehrer ausführliche Anleitung in dem Buche von Kehr. Für die Hand der Kinder ist ein geometrisches Lehrbuch überflüssig, im Unterrichte selbst benutzt wirkt es sogar störend. Dagegen müssen die Schüler geometrische Uebungshefte haben.

### §. 57. Lehrgang.

Den eigentlichen geometrischen Unterricht verlegen wir in die vier oberen Classen der Volksschule und widmen ihm, wo es die Verhältnisse gestatten, wöchentlich 2 Stunden, Zeit genug, um

etwas Tüchtiges leisten zu können. Ohnehin führt ja schon der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen, ferner die Heimatskunde und der erste Zeichenunterricht den Kindern die Anfangsgründe der Raum- und Formenlehre vor (Lage mehrerer Punkte zu einander, gerade und krumme Linien, wagrecht, senkrecht, schief, verschiedene Winkel, Dreiecke, Vierecke, verschiedene Körper u. s. w.). Auch wird der geometrische Unterricht durch den ihn begleitenden Zeichenunterricht wesentlich unterstützt (siehe den nächsten Abschnitt).

Was nun den Lehrgang für den eigentlichen geometrischen Unterricht betrifft, so empfiehlt sich auch hier, wie in anderen Fächern, eine concentrische Anordnung des Stoffes, aus denselben Gründen, welche schon wiederholt in vorliegender Schrift dargelegt worden sind. In dieser Hinsicht kann der Lehrer keinem der vorhandenen Leitfäden folgen, auch nicht dem von Kehr; sie halten sämmtlich einen systematischen, wissenschaftlichen, in der Hauptsache synthetischen Gang ein. Ich empfehle statt dessen den folgenden, von meinem sehr geehrten Collegen, Herrn Professor Hölzl, entworfenen Plan.

Fünfte Classe (erster Cursus). Modelle des Würfels, des Parallelepipedon, der senkrechten (und schiefen) drei- und mehrseitigen Prismen, der Walze, des Kegels und der Kugel werden nach und nach vorgezeigt und besprochen, die verschiedenen Flächen, deren Begrenzung durch Linien, die Punkte als End- und Durchschnittsstellen der letzteren analytisch gefunden; hierauf wird umgekehrt (synthetisch) die Entstehung der Linien durch Bewegung des Punktes, der Flächen durch Bewegung der Linien, der Körper durch Bewegung der Flächen nachgewiesen (Zeit für das Vorstehende 2—3 Monate). Sodann die Linien bezüglich ihrer Form, ihrer Länge, (Messen, Maße), ihrer Lage zu einander; die Winkel: ihre Arten, ihre Messung durch Grade, ihre Verhältnisse zu einander (Scheitel-, Neben-, Wechsel-, Gegenwinkel), ihre Gleichheit, ihre Abhängigkeit von einander; die ebenen Figuren, eingetheilt nach der Zahl ihrer Seiten; das Dreieck nach den Seiten betrachtet und eingetheilt, ebenso nach den Winkeln, Combination beider Eintheilungsweisen, Summe der Dreieckswinkel, Außenwinkel, das Dreieck als Hälfte eines Viereckes (Diagonale), Constructionsaufgaben (Zeit bis Ende des ersten Halbjahrs).

Dann Congruenz der Dreiecke, die Fälle durch Aufeinanderlegen der Figuren erklärt und eingeübt; Eigenschaften gleichschenkliger Dreiecke; Beziehungen zwischen den Seiten und Winkeln eines Dreiecks (Hypothenuse, Katheten); Vierecke, Eigenschaften des Quadrates, Rechteckes, des Rhombus und Rhomboides, des Trapezes und Trapezoides, Winkel im Vierecke; regelmäßige Vielecke, nur Sechs- und Achtecke (aus Drei- und Vierecken entstanden), ihre Diagonalen, ihre Winkelsummen, einige Constructions- und Rechnungsaufgaben; Aehnlichkeit der Dreiecke aus Gleichheit der Winkel abgeleitet.

Sechste Classe (zweiter Cursus). Berechnung der Flächen der geradlinigen Figuren, vom Quadrat und Rechteck zum rechtwinkligen Dreiecke, dann von den schiefen Parallelogrammen zum schiefwinkligen Dreiecke übergehend; Verwandlung des Trapezes in ein Dreieck und Berechnung seines Inhaltes. Verwandlung der Vielecke in andere mit weniger Seiten (Verwandlung der Figuren in Quadrate ausgeschlossen). Der pythagoräische Satz (einfachste Beweisführung) und Folgerungen aus demselben. Der Kreis, als regelmäßiges Vieleck von sehr vielen Seiten gedacht, der Flächeninhalt desselben, von dem nämlichen Gesichtspunkt aus entwickelt; Umfang des Kreises im Verhältniß zum Halb- und Durchmesser (durch Messung gezeigt). Constructions- und Rechnungsaufgaben, dabei Anwendung des metrischen Maßes. (Es wäre gut, wenn die Schüler das Metermaß auf ihren Linealen hätten; dieselben könnten $1/4$ oder $1/2$ Meter lang und mit Centimetertheilung versehen sein). Das Vorstehende wäre das Pensum des ersten Halbjahres; im zweiten hätte zu folgen: Berechnung der Oberfläche eckiger Körper, dann des Kubikinhaltes eckiger Körper, hierbei recht viel Beispiele und Aufgaben; ferner: Berechnung des Inhaltes und der Oberfläche des Cylinders und des Kegels (als Prismen und Pyramiden von sehr vielen Seiten aufgefaßt); viel Beispiele und Aufgaben; Angabe der Ausdrücke für die Oberfläche und den Inhalt der Kugel, Beispiele und Aufgaben.

Siebente Classe (dritter Cursus). Körper, Fläche, Linie, Punkt; Begriff des Winkels; Bezeichnungen durch Buchstaben; Messung der Geraden, Genaueres über Längenmaße; Richtung der

Geraden; Winkel zweier Geraden; Messung der Winkel durch Kreisbogen, dabei über Kreis, Halbkreis, Quadrant, Kreisausschnitt, Kreisabschnitt, Centriwinkel; Winkel beim Durchschnitt zweier Geraden durch eine dritte; über Parallellinien; viel Beispiele, Constructions- und Rechnungsaufgaben. Dreieck, Erklärung und allgemeine Eigenschaften; Viereck, Eintheilung nach Winkeln und Seiten; Vieleck, regelmäßiges und unregelmäßiges, Diagonalen und Winkelsummen (Ende des ersten Halbjahres). Congruenz der Dreiecke, nähere Begründung der vier Fälle, Benennung derselben; Lehrsätze über die gleichschenklichen Dreiecke, die leichteren und wichtigeren über die Dreiecke im Allgemeinen; Constructions- und Rechnungsaufgaben. Das Viereck überhaupt, Eigenschaften der Parallelogramme, Einiges über Trapeze; Verwandlung von Vierecken in Dreiecke mit Hilfe der Congruenzsätze, Beispiele und Aufgaben. Die Eigenschaften der Vielecke; die Aehnlichkeit und Proportionalität der Seiten des Dreiecks; Zusammenhang zwischen den Winkeln und der Proportionalität der Seiten.

Achte Classe (vierter Cursus). Berechnung der Flächen geradliniger Figuren; Vergleichungen: Dreieck und Parallelogramm von gleicher Basis, gleicher Höhe, ungleicher Basis, ungleicher Höhe; Verhältniß der Flächen ähnlicher Vielecke: der pythagoräische Satz und seine Anwendung; Constructions- und Rechnungsaufgaben. Kreislehre: der Punkt, die Gerade, der Winkel in Beziehung auf den Kreis; Lage zweier Kreise gegen einander; Vielecke im Kreise und um den Kreis, daraus Ableitung des Verhältnisses des Halbmessers zum Umfange und das Weitere der Kreismessung. Beispiele und Aufgaben (Ende des ersten Halbjahres). Dann ähnlicher Gang wie im zweiten Halbjahr der 6. Classe, nur erweitert und vertieft, schärfere Beweise, schwerere Beispiele und Aufgaben, Anwendung auf praktische Fälle.

Man wird hoffentlich den vorstehenden Lehrgang als einen naturgemäßen, leichten und praktischen erkennen; die concentrische Gliederung desselben ermöglicht einen befriedigenden Abschluß des Unterrichtes auch dann, wenn die Kinder nicht alle acht Classen absolviren, namentlich kann man in einfachen Volksschulen zufrieden sein, wenn nur die beiden ersten Curse, die wir

für die fünfte und sechste Classe bestimmt haben, durchgeführt werden. Als ein werthvolles Hilfsmittel (für die Hand des Lehrers) empfehlen wir noch: „Geometrische Rechnungsaufgaben" von Kehr.

## IX. Das Zeichnen.

### § 58. Geschichtliches.

Das Zeichnen ist eines der allerjüngsten Fächer im System des allgemeinen Jugendunterrichtes; ja noch jetzt wird es nicht in jeder Volksschule gelehrt.

Auch hier ist Pestalozzi als anregende Kraft zu nennen. Obgleich er selbst das Zeichnen nicht verstand und nicht zu lehren wußte, nahm er es doch, wie die Formenlehre und im Anschluß an sie, in den Unterrichtsplan seiner Schule auf. Seine Schüler, namentlich Ramsauer, machten den ersten bedeutenden Versuch, dieses Fach elementarmethodisch zu bearbeiten. Ihr Verfahren ist am vollständigsten dargelegt in der 1821 erschienenen „Zeichnungslehre" von Ramsauer. Sein Lehrgang ist folgender: das Ziehen von Linien jeder Art und nach jeder Richtung von gegebenen Punkten aus an andere gegebene Punkte, anfangs auf der Schiefertafel, dann mit Bleistift auf Papier; Uebungen des Augenmaßes durch Theilen gerader Linien und Bilden von Linien, die das Doppelte, Dreifache, Vierfache, Anderthalbfache, Drithalbfache einer gegebenen Linie betragen; Uebungen im Bilden von Winkeln; geschlossene Figuren (Dreiecke, Vierecke, Zusammenfügen von Parallelogrammen zu größeren Figuren); Theilen der Winkel; Erfinden geradliniger Figuren; Zeichnen der Umrisse geradliniger Gegenstände; — Uebungen im Ziehen des Bogens und des Kreises; Theilen des Kreises; geradlinige Figuren innerhalb des Kreises; Ellipse, Oval, Schneckenlinie; krummlinige und gemischte Figuren; Zeichnen von Gegenständen mit geraden und krummen Linien (Blätter, Umrisse von Früchten, Fischen, Vögeln, vierfüßigen Thieren, menschlichen Köpfen, Urnen, Vasen, Pyrami-

den, Denkmäler) und zwar nach Vorlegeblättern; — Lehre von der Perspective. —

Diesem Lehrgange stellte bald nach dessen Veröffentlichung ein Berliner Zeichenlehrer, Peter Schmid, in seiner „Anleitung zur Zeichenkunst" (1825) einen anderen gegenüber. Schmid drang entschieden auf das Naturzeichnen und verwarf alles Zeichnen nach Vorlegeblättern. Seine Grundsätze waren folgende: Es werden dem Schüler nicht Vorlegeblätter zum Nachzeichnen, sondern Körper zum Abzeichnen gegeben; diese Körper erheben sich in strengem Stufengange von dem einfachsten geraden (dem Würfel) durch die vorzüglichsten krummlinigen hindurch bis zu Gipsköpfen hinauf; jede frühere Aufgabe bedingt die spätere, die spätere setzt die frühere voraus; der Schatten wird an den Körpern aufgefaßt, und seine einfachen Gesetze werden zuerst in den Schattenlinien des Umrisses, später in ausgeführter Schattirung der Fläche nachgewiesen und eingeübt. — Den Schluß des Cursus bildet das Zeichnen von Landschaften.

Endlich erwähnen wir zwei Franzosen, welche seit 1840 den Zeichenunterricht bedeutend gefördert und auch in Deutschland viel Beifall gefunden haben. Es sind dies die Brüder Ferdinand und Alexander Dupuis, praktische Zeichenlehrer in Paris. Sie theilten das Ganze ihres Unterrichtes in zwei Hauptcurse: den ersten widmeten sie dem geometrischen und perspectivischen Linear-Zeichnen, den anderen dem Zeichnen nach Gipsmodellen und nach der Natur. Das Copiren von Vorlegeblättern schlossen sie aus. — Zum ersten Cursus gehört ein Apparat von geometrischen und stereometrischen Modellen aus Eisendraht, Holz, Blech u. s. w. und zwar a) Modelle der einfachsten geometrischen Figuren, als: der geraden, krummen, gebrochenen, parallelen Linien, der verschiedenen Winkel; b) Modelle geradliniger geometrischer Figuren, als: des gleichseitigen, des gleichschenkligen und des ungleichseitigen Dreiecks, der verschiedenen Vierecke, der regelmäßigen und unregelmäßigen Vielecke; c) Modelle zusammengesetzter Figuren, aus a und b combinirt, die nach Belieben zusammengesetzt und zerlegt werden können; d) Modelle der geometrischen Körper, als des Parallelepipedons, des Prismas, Cylinders, der Pyramide u. s. w.; e) Modelle von Möbeln, Gewölben, Pfeilern, Säulen, Orna-

menten u. s. w., welche sich zum Abzeichnen in geometrischer wie in perspectivischer Ansicht gleich gut eignen. — Zum Aufstellen und Vorzeigen dieser Modelle dient ein Ständer, zur sinnlichen Darstellung der optischen Linien gefärbter Bindfaden, endlich zur Versinnlichung der durchsichtig gedachten Tafel, auf welcher die vom Gegenstande nach dem Auge gehenden Lichtstrahlen das perspectivische Bild erscheinen lassen, ein mit einem durchsichtigen Gewebe überspannter Rahmen. — Das Unterrichtsverfahren selbst beschreibt ein Augenzeuge folgendermaßen: „Herr Franz Dupuis beginnt damit, seinen Schülern die einfachsten Modelle, also die gerade Linie in wagerechter Lage, einen Kreis, ein Quadrat, in geometrischer Ansicht auf den Ständer gestellt so vorzuzeigen, daß sie die gerade Linie in ihrer ganzen Länge, den Kreis als vollkommen rund, das Quadrat mit gleichen Seiten und rechten Winkeln vor sich sehen. Er läßt diese Figuren mit weißer Kreide auf große, mit schwarz lackirter Leinwand überspannte Rahmen, deren jeder Schüler einen auf dem Schoße hat, von freier Hand in geometrischer Ansicht zeichnen. Hierauf dreht Herr Dupuis die Modelle auf dem Ständer allmälig herum und zeigt den Schülern, wie sich das Bild dadurch verändert. Er zeigt ihnen also z. B., daß eine gerade Linie, obgleich in ihrer wagerechten Lage bleibend, doch, perspectivisch gesehen, dem Auge nicht mehr horizontal erscheint, daß sie sich mehr und mehr verkürzt und am Ende beinahe zu einem Punkte verschwindet, wenn sie mehr und mehr in die Richtung der Augenachse gebracht wird. Ebenso zeigt er, daß ein Kreis durch ähnliche Drehung zu einer Ellipse, ein gleichseitiges Viereck zu einem ungleichseitigen sich gestaltet u. s. w. Er läßt die Schüler die Modelle in dieser veränderten perspectivischen Ansicht zeichnen, um ihnen die Veränderungen einzuprägen, welche ihr Anblick durch den Uebergang von der geometrischen in die perspectivische Stellung gewonnen hat, und wenn er mit dieser argumentatio ad hominem vorangeschritten ist, so geht er alsdann zu der Erläuterung dieser Thatsachen, d. h. zu den Lehren der Optik über. Er erläutert den Schülern den Horizont, die Lichtstrahlen, welche von dem Gegenstande ins Auge fallen, die optischen und mathematischen Linien, Winkel u. s. w., mittels der oben gedachten Bindfäden und des Gazerahmens, und macht ihnen

dadurch sozusagen handgreiflich die Naturgesetze klar, welche die Verschiedenheiten der geometrischen und perspectivischen Ansichten hervorbringen und die Unterschiede in den Regeln des darauf gegründeten Zeichnens begründen. Bei jeder Demonstration, soweit sie sich dazu eignet, läßt Herr Dupuis seine Schüler das Vorgezeigte von freier Hand mit Kreide auf ihrer obengedachten schwarzen Leinwandtafel auf dem Schoß zeichnen, sieht die Fehler nach, welche sie dabei etwa machen, benutzt diese zu neuen Erläuterungen, lobt die Verständigen und zeigt in seinem ganzen Vortrage eine solche Klarheit, solchen praktischen Sinn und ein solch freundliches Wolwollen gegen seine Schüler, daß die jungen Leute — sämmtlich Lehrjungen und Arbeiter, welche oft kaum lesen und schreiben können — seinem Unterrichte mit der gespanntesten Aufmerksamkeit folgen und in demselben die staunenswerthesten Fortschritte machen." — Bezüglich des zweiten (höheren) Cursus der Brüder Dupuis sei nur erwähnt, daß derselbe in fünf Stufen folgende Ziele anstrebt: 1) das Zeichnen menschlicher Köpfe, zuerst nach Gipsmodellen (und zwar anfangs nur in Umrissen), dann nach lebenden Mustern; 2) das Zeichnen ganzer menschlicher Figuren nach Gipsmodellen; 3) das Zeichnen von Zierrathen nach Gipsmodellen; 4) das Blumenzeichnen, zuerst nach künstlichen, dann nach natürlichen Blumen; 5) das Landschaftszeichnen. — So interessant auch dieser höhere Cursus ist, so dürfte es doch in einer Methodik der Volksschule nicht am Platze sein, auf denselben näher einzugehen.

Obgleich also schon vor längerer Zeit einzelne Männer in hervorragender Weise die Methode des Zeichenunterrichtes gefördert haben, sind doch noch vor zwei bis drei Jahrzehnten in diesem Fache im Ganzen nur unbefriedigende Resultate erzielt worden. An den höheren Schulen waren meistens Zeichenlehrer angestellt, die, wenn sie auch, wie oft, tüchtige Künstler waren, doch von der Unterrichtsmethode keine Ahnung hatten. Ich selbst habe als Zeichenschüler von meinem Zeichenlehrer, der übrigens ein geachteter Mann und tüchtiger Künstler war, während eines vierjährigen Zeichencursus immer nur folgende zwei Weisungen gehört: „Reinlichkeit ist die erste Regel im Zeichnen" und: „Zeichnen Sie Alles, wie Sie's sehen." Im Uebrigen war das Hauptgeschäft des Lehrers, daß er Vorlegeblätter austheilte oder Modelle aufstellte.

In den Volksschulen gar wurde noch vor 10—20 Jahren fast gar nicht gezeichnet. Es mögen hierfür einige Belege von einem zuverlässigen Berichterstatter beigebracht werden. „Noch bis zu dieser Stunde gedeiht der Zeichenunterricht verhältnißmäßig nur in wenig Schulen, was seinen Grund theils darin hat, daß die Schulvorsteher den Werth dieses Gegenstandes nicht gehörig würdigen, theils darin, daß die meisten Lehrer zu geringe Fertigkeit im Zeichnen und zu wenig Geschmack haben, nach ihrer Anstellung auch nur ungemein selten etwas thun, um sich hierin weiter zu bilden. Es mag für diesmal unerörtert bleiben, wen der Vorwurf hierüber trifft: ob die Lehrer, oder die Lehrerbildner, oder die, welche die Anstalten für die Lehrerbildung zu organisiren haben" (Lüben im „Pädagogischen Jahresbericht" von 1851). — „Das preußische Regulativ von 1854 räumt dem Zeichenunterrichte in der Elementarschule nur dann eine wöchentliche Stunde ein, wenn statt 26 Stunden 32 ertheilt werden können. Den Zweck desselben setzt es in Fertigkeit in Handhabung des Lineales und Maßes, sowie in der Darstellung einfacher Linear-Zeichnungen, wie sie das Bedürfniß des praktischen Lebens fordert. Bormann drückt diese gewiß mäßige Forderung noch etwas herab und bleibt der Hauptsache nach beim Zeichnen der geradlinigen Grundformen mit Lineal und Zollstab stehen" (Derselbe ebenda 1857). Und in dem nämlichen Jahre berichtet ein schweizerischer Schulmann: „Die Hälfte unserer Schulen vielleicht betreibt das Zeichnen entweder gar nicht, oder doch nur mit dem Griffel auf der Schiefertafel. Die Gründe dieser auffallenden Erscheinung beruhen theils im Mangel an Vorlagen, theils in der geringen Liebhaberei und im Mangel an Befähigung zu diesem Unterricht von Seite der Lehrer." Und Lüben bemerkt hierzu: „Wir stimmen dem für ganz Deutschland bei, haben aber den Hauptgrund besondes in der ungenügenden Befähigung der Lehrer gefunden." — Noch im Jahre 1870 schreibt Lüben: „Der Zeichenunterricht kann immer noch keine rechte Stätte in der Volksschule finden. Manche Lehrer klagen mit Recht darüber. Andere — und das ist leider die Mehrzahl — weisen ihn mit der Bemerkung kurz ab, daß die Volksschule für diesen Gegenstand keine Zeit habe; sie könne kaum in den sogenannten Hauptgegenständen

das Nöthige leisten. Diese Lehrer erblicken im Zeichnen nichts weiter, als eine ästhetische Spielerei; der erziehende Einfluß des Zeichenunterrichtes ist ihnen unbekannt, da sie ihn nicht an sich selbst erfahren haben. Wird die Einführung des Zeichenunterrichtes von solchen Urtheilen abhängig gemacht, so wird derselbe den Volksschulen noch lange vorenthalten werden" (Pädagogischer Jahresbericht, Band 23).

Zweierlei ist aber nunmehr doch erreicht. Erstens nämlich stellen alle neueren Schulgesetze den Zeichenunterricht unter die obligaten Lehrfächer der Volksschule. Zweitens sind alle tüchtigen Lehrer der Gegenwart mit der allgemeinen Einführung desselben einverstanden und zwar hauptsächlich aus folgenden Gründen: 1) Es liegt in der Natur des Menschen begründet, die Gegenstände um sich her sowie die Gebilde seiner Phantasie zeichnend darzustellen; 2) das Zeichnen bildet den Schönheitssinn; 3) es belebt und fördert andere Unterrichtsgegenstände, namentlich die Naturwissenschaften, die Geographie und Geometrie; 4) die Fertigkeit im Zeichnen bewirkt, daß der Arbeiter aufhört, eine bloße Maschine zu sein; 5) sie befähigt den Handwerker, geschmackvollere Arbeiten zu liefern und sein Geschäft vortheilhafter zu betreiben.

### §. 59. Methodische Andeutungen.

Trotzdem nun in neuester Zeit mehrere tüchtige Zeichenlehrer (Weishaupt, Herdtle, u. A.) die Methode ihres Faches mit Eifer und Erfolg weiter ausgebildet haben, so herrscht doch bezüglich des Lehrplanes für den Zeichenunterricht in Volksschulen im Allgemeinen noch eine große Unsicherheit und unter den Fachmännern selbst noch eine bedeutende Meinungsverschiedenheit. Dies zeigt sich immer da, wo man daran geht, den Zeichenunterricht praktisch zu organisiren. Der Hauptgrund des Uebels liegt offenbar darin, daß es unter den Volksschullehrern selbst noch zu wenig gute Zeichner gibt. Da ich selbst in diesem Fache nicht ausreichend bewandert bin, so theile ich über die Methode desselben die Ansichten eines Mannes mit, der gleich tüchtig als Künstler wie als Lehrer ist. Herr Franz Pönninger nämlich, Professor des Zeichnens am Wiener Pädagogium, entwirft für die achtclassige Volksschule folgenden Plan:

Erste und zweite Classe. Sorgfältige Gewöhnung der Kinder an richtige Haltung des Körpers, der Zeichenfläche, des Stiftes, der Hand und des Armes sowie an Reinlichkeit; Uebung der Hand und des Armes im Ziehen gerader Linien nach allen Richtungen; Verbindung gerader Linien zu Zierformen; Drei- und Vierecke; geradlinige Bandverschlingungen und Zusammenstellung solcher mit Drei- und Vierecken. Wesentlich belebt und gestützt wird auf dieser Stufe das Zeichnen durch Falten und Stäbchenlegen; der Lehrer zeichnet jede Aufgabe an der punktirten Wandtafel vor, woran die nöthigen Besprechungen und Erläuterungen geknüpft werden; die Schüler zeichnen in der ersten Classe auf punktirten Schiefer- oder besser Ledertafeln (Punktweite 1 Centimeter), in der zweiten auf punktirten Quartblättern (Punktweite 2 Centimeter); jedes Bild soll möglichst groß sein, sich also über die ganze Zeichenfläche erstrecken.

Dritte Classe. Quadrate, Rechtecke, Dreiecke und Zusammenstellung solcher Figuren; Theilen der Geraden in 2, 4 und 8, dann in 3, 6 und 9 Theile; einfache, von ebenen Flächen begrenzte, im Schulzimmer vorhandene Objecte im Aufrisse; Zeichnen des Kreises unter Benutzung von Hilfspunkten; Theilen desselben in vier, acht und sechs Theile, Einzeichnen von Vier-, Acht- und Sechsecken; Verwendung von Bogentheilen zu Zierformen im Kreise und Bande; Anlegen von parallelen Strichlagen in den Flächenbildern Vorzeichnen, Besprechungen u. s. w. wie früher; die Kinder zeichnen in punktirten Heften (Punktweite 4 Centimeter) und in möglichst großem Maßstabe.

Vierte Classe. Die Kinder zeichnen in unpunktirten Heften großen Formates. Hauptaufgabe ist: richtige Auffassung und Abbildung einfacher krummliniger Flächenbilder; jedes Bild ist möglichst groß, auf ein ganzes Blatt und genau in die Mitte desselben zu zeichnen. Lehrverfahren wie früher: Vorzeichnen an der Wandtafel, Besprechung u. s. w., Reihenfolge der Aufgaben: das Quadrat, zuerst so, daß seine Seiten parallel sind den Rändern des Papiers, dann über eine senkrecht stehende Diagonale, geradlinige Zierformen durch Vier-, Drei- und Fünftheilung der Seiten; das Achteck aus zwei durcheinandergeschobenen gleich großen Quadraten, einige Zierformen aus demselben; das gleich-

seitige Dreieck; das Sechseck aus zwei durcheinander geschobenen gleichseitigen Dreiecken, Zierformen darin; die Kreislinie, zuerst um ein Achteck, dann mit immer weniger Hilfspunkten; der Viertelbogen im Quadrat; der Halbkreis im Rechteck; der Kreis im Quadrat; concentrische, excentrische Kreise; Durchschiebungen von Kreislinien im Quadrat und Rechteck, endlich im Kreise; Sechstheilung und Fünftheilung des Kreises, Rosettenform mit Umrissen von Bogentheilen; die Ellipse, ähnlich behandelt wie die Kreislinie, die Spirale, zuerst in ein Rechteck mit einigen Netzlinien, Zusammenstellung von zweien zu einem symmetrischen Bilde, Bandverzierungen daraus; — hierauf zusammengesetzte krumme Linien, d. h. solche, deren Bewegungscharakter sich mehrfach ändert: das Flachornament und der Gefäßumriß. Da in dieser Classe schon bedeutende Unterschiede in der Begabung und Neigung der Kinder hervortreten werden, so können die geschickteren außer mit den gemeinsamen Aufgaben noch beschäftigt werden: mit dem Anlegen paralleler Strichlagen in verschiedenen Richtungen, um das Tönen vorzubereiten, sowie mit freier Zusammenstellung ornamentaler Motive zu Band- und Rosettenverzierungen. Dictatzeichnen: um die Schüler an freie Formvorstellung und an präcisen Ausdruck zu gewöhnen, zeichnen sie in dieser und der folgenden Classe dann und wann Bilder, deren Bestandtheile ihnen bereits bekannt sind, nach stückweiser und knapper Angabe des Lehrers, indem sie Strich für Strich ausführen, was er fordert.

Fünfte Classe. Hauptziel: Zeichnen von mäßig schwierigen Flachornamenten, Gefäß- und Geräthumrissen. Anfangs noch Vorzeichnen, allmälig aber Anleitung der Kinder zum Zeichnen nach eigener Auffassung durch Besprechung, Verminderung der Hilfspunkte, Vorlegung großer Wandtafeln zum selbstständigen Nachzeichnen.

Sechste Classe. Hauptziel: das Zeichnen der wichtigsten regelmäßigen Körper nach Drahtnetzen und Vollkörpern und das Zeichnen von Umrissen solcher Körperzusammenstellungen, welche den häufig vorkommenden Gewerbe- und Hausgeräthen zu Grunde liegen. Der Unterricht beginnt mit der Erörterung der wichtigsten Gesetze der Perspective auf dem Wege der Demonstration; allmälig muß völlig klar gemacht werden: der Sehkegel, die Haupt-

eintheilung desselben, die Bildebene, Verhältniß der Aufstellung der Objecte zur Bildebene, die Erscheinung an fliehenden Linien und Ebenen; Zeichnung des Netzes eines Quadrates, Rechteckes, gleichseitigen Dreieckes, Sechseckes, Kreises in fliehender Aufstellung; dann Zeichnen des Würfels, der Pyramide, verschiedener Prismen und des Cylinders nach dem Netze, ferner einfacher großer Vollkörper, endlich einiger Körperzusammenstellungen (Kreuz, Haus mit Dach, Thurm, Rad mit Welle, Gefäßformen, welche aus der Durchschiebung der Kugel mit Cylinder, Kegel, Eiform u. s. w. entstanden gedacht werden) und Geräthe nach der Natur; dabei Aufsuchung und Anlegung des absoluten Schattens, noch mit Uebergehung der Feinheiten in Licht und Schatten.

Siebente Classe. Hauptaufgabe: weitere Uebung und Befestigung alles Bisherigen und richtige Auffassung und Darstellung der Beleuchtungserscheinungen an Körpern. Gang: Würfel, Prismen, Pyramide, Kreuz, Cylinder u. s. w., endlich einfache Gefäßformen. Immer genauer Nachweis und gründliche Besprechung der perspectivischen und Licht-Erscheinungen vor dem Zeichnen.

Achte Classe. Zeichnen der perspectivischen und Licht-Erscheinungen nach plastischen ornamentalen Vorlagen, Gefäßen und Geräthen, beide letztere zuerst in Abgüssen, dann nach der Natur.

Was die dem Zeichnen in der Volksschule zu widmende Zeit betrifft, so fordern wir in den drei Unterclassen wöchentlich mindestens eine Stunde, in den fünf oberen zwei; übrigens wird das Zeichnen ja auch im Anschauungsunterrichte, in der Heimatskunde, Geographie, Geometrie und Naturkunde geübt.

---

## X. Das Singen.

### §. 60. Geschichtliches.

Bekanntlich haben schon die Alten die Macht des Gesanges gepriesen. Insbesondere wurde in Griechenland der Einfluß des-

selben auf Gemüth und Willen in vollem Maße gewürdigt. Man erkannte die besänftigende und erheiternde, reinigende und ermuthigende Kraft, welche er auf die Seele ausübt, und daher wurde selbst in dem unterrichtsarmen Sparta die Jugend im Singen nationaler Chorlieder geübt, besonders aber in dem kunstsinnigen Athen der Gesang als eines der wichtigsten Erziehungsmittel gepflegt.

In den christlichen Schulen ist zu allen Zeiten der Gesang als ein Hauptfach angesehen worden, weil er als Mittel zur Weckung der religiösen Andacht von jeher einen Hauptbestandtheil des Gottesdienstes bildete. Demgemäß hatte auch der Schulgesang bis auf die Neuzeit einen ausschließlich kirchlichen Charakter. Man übte vor Allem die Choräle und obligaten Kirchengesänge, demnächst einige jener mehr figurirten Lieder, welche man „Arien" nannte, und welche zu Festzeiten oder bei Beerdigungen, Trauungen u. s. w. zur Aufführung kamen, an größeren Orten auch kunstreichere Tonstücke mit Orchesterbegleitung als „Kirchenmusik" im engeren Wortsinne.

Lieder *weltlichen* Inhaltes haben erst in der Neuzeit Eingang in die Volksschule gefunden, und überhaupt ist erst seit *Pestalozzi* der Gesang zu einem mehr als religiösen und kirchlichen, nämlich zu einem *allgemein menschlichen* Bildungsmittel und also zu einem im Wesen der Volksschule begründeten Unterrichtsfach geworden. Da Pestalozzi auf eine *allseitige* und *harmonische* Entwickelung der menschlichen Kräfte und Anlagen ausging, so mußte er consequenter Weise auch den Musiksinn, vor Allem die Naturgabe des Gesanges als einen Gegenstand pädagogischer Cultur erkennen, und wenn er auch selbst der Kunst nicht mächtig war, so wirkte doch auch hier seine eifrige Anregung befruchtend auf die Volksschulmethodik ein. Beweis dessen ist die erste elementarische Gesangsschule, welche von *Nägeli* und *Pfeiffer* unter dem Titel: „Gesangsbildungslehre nach Pestalozzi'schen Grundsätzen" im Jahre 1810 herausgegeben wurde. Wie alle methodischen Arbeiten Pestalozzi's und seiner nächsten Schüler, so legte auch die „Gesangsbildungslehre" allzuviel Gewicht auf Gründlichkeit, strenge Stufenmäßigkeit und Lückenlosigkeit. In einem pedantisch bis ins Kleinste berechneten Lehrgang führte sie zunächst die Elemente der Musik, speciell des Gesanges, synthetisch

vor und stellte eine Reihe von rhythmischen, melodischen und dynamischen Uebungen auf, deren Durcharbeitung mehrere Jahre erfordert haben würde. Erst nach Vollendung dieses systematischen Elementarcursus sollte zum Singen von Liedern geschritten werden. Dieses steife und langwierige Verfahren mußte natürlich die Sangeslust der Kinder abstumpfen und konnte daher in der Schulpraxis nicht Fuß fassen. Allerdings sollte es erst mit zehnjährigen Kindern begonnen werden; aber auch für solche Kinder bietet es noch zu viel Theorie und zu wenig Abwechselung. Dennoch haben Nägeli und Pfeiffer dem Singunterricht ein neues Leben gegeben, und die solide Schulung, welche sie anstrebten, diente den nachfolgenden Methodikern zum Vorbilde. Es blieb nur übrig, die streng systematischen Uebungen gehörig vorzubereiten, zu ermäßigen und mit dem freieren Singen ganzer Lieder abwechseln zu lassen. Uebrigens hat Nägeli mit den schönen Sammlungen von Gesängen, welche er nach und nach herausgab, einen weit größeren praktischen Erfolg erzielt, den Schul- und Volksgesang mehr gefördert, als mit der „Gesangsbildungslehre." — Wenige Jahre später als diese erschien auch eine neue Methodik des Singunterrichtes, welche von großer praktischer Wirkung war, nämlich die „Anleitung zur Unterweisung im Singen" von Natorp. Der von diesem Schulmanne hierbei gemachte Versuch, anstatt der Noten Ziffern zur Bezeichnung der Töne einzuführen, mußte allerdings scheitern, weil das Notensystem ohne Zweifel viel anschaulicher ist, als das Ziffernsystem; allein im Uebrigen zeigte sich die Natorp'sche „Anleitung" als sehr praktisch, weil sie die Melodik, Rhythmik und Dynamik nicht in verschiedenen Cursen von einander abtrennte, sondern aus allen diesen Gebieten auf jeder Stufe das relativ Leichteste vorführte, also, wie wir sagen, concentrisch fortschritt und überdies den Liedercursus nicht erst nach dem ganzen Elementarcursus auftreten ließ, sondern beide in einander verschmolz.

### §. 61. Methodische Bemerkungen.

Seitdem ist nun der Singunterricht in den Volksschulen aller deutschen Lande von tüchtigen Lehrern mit bestem Erfolge geregelt

und gepflegt worden, und er gehört ohne Zweifel zu den bestbetriebenen Fächern, was sich hauptsächlich daraus erklärt, daß die Lehrerseminare auf die musikalische Ausbildung ihrer Zöglinge einen besonderen Nachdruck gelegt haben. Man ist jetzt darin einig, daß das Singen in allen Classen der Volksschule, von der untersten bis zur obersten, zu pflegen sei. Und in der That haben schon sechsjährige Kinder eben so die Fähigkeit wie den Trieb zu singen. Der Mensch drückt sein Inneres nicht blos durch die Wortsprache, sondern auch durch Zeichnen und Gesang aus; Zeichnen und Gesang sind ebenfalls Sprachen, und das Kind bedient sich ihrer unwillkürlich, um das auszudrücken, wovon es innerlich bewegt ist.

Diese anthropologische Thatsache ist auch methodisch von Wichtigkeit. Wir werden nämlich den Singunterricht ähnlich gestalten müssen, wie den Sprachunterricht: die Praxis, das Muster und die Uebung, ist die Hauptsache, namentlich im Anfange; die Theorie komme allmälig unterstützend hinzu, aber nur in kleinen Gaben und in stetem Anschluß an Concretes. Vor allem lerne also das Kind Singen durch Hören und Nachahmen. Der Lehrer singe und spiele kleine, kindliche, dem Texte nach wol verstandene und gelernte Liedchen vor, die Kinder singen das Gehörte nach. Später kommt das Notensystem und die strengere Schulung.

Man unterscheidet daher zwei Hauptcurse: den Cursus des Gehörsingens und den des Notensingens und widmet jedem vier Schuljahre. Es gibt zwar noch immer einzelne Lehrer, welche in der Volksschule gar keine Noten angewendet wissen wollen, und welche in der That auch ohne diese Zeichen sehr schöne Resultate erzielen. Allein es ist nicht zu bestreiten, daß das Notensingen mit mehr Verständniß und größerer Sicherheit geschieht, als das Gehörsingen, daß ferner durch das erstere die Kinder eine gute Vorbereitung für den späteren Eintritt in einen Singverein erhalten, und daß endlich, wenn man den Lehrstoff nur gehörig beschränkt und vertheilt, die Kinder leicht und ohne viel Zeitaufwand nach und nach die Elemente der Musiklehre sicher erfassen. Uebrigens kann man das Singen nach Noten leicht vorbereiten, wenn man die Töne eines nach dem Gehöre eingeübten Liedes an der Wandtafel durch eine Reihe kleiner wagrechter Striche bezeichnet:

man setzt diese Striche höher oder tiefer, macht sie länger oder kürzer, um einerseits das Steigen und Fallen, anderseits die Länge und Kürze der Töne anzuzeigen, wenn auch nur ungefähr. Nach solchen Vorübungen wird das Liniensystem mit den Noten leicht verstanden.

In den untersten Classen darf nur in einem mäßigen Tonumfange gesungen werden, etwa von d bis e, weil sonst die Stimmen geschädigt werden; unter h und über g soll man auch in den Oberclassen nicht gehen. Finden sich Knaben vor, deren Stimme im Uebergang in die Tenor- oder Baßlage begriffen ist (Mutation), so dürfen dieselben am Gesang nicht activ theilnehmen. An kalten Tagen soll man die Kinder nicht sofort nach einer Singübung entlassen. — Was das Ausmaß der Zeit betrifft, so reicht eine Stunde wöchentlich durch die ganze Volksschule hindurch für den eigentlichen Singunterricht aus, nur muß das Gelernte auch außerdem öfters geübt werden. Man stimme daher dann und wann zwischen den verschiedenen Schulstunden ein Lied an. Die wenigen Minuten, welche hierauf verwendet werden, tragen reichlichen Gewinn: die Kinder werden erfrischt, genießen die Frucht der in der Singstunde aufgewendeten Mühe, erfahren an sich die veredelnde Macht des Gesanges. Ueberhaupt sorge man ja dafür, daß in der Schule das Singen nicht blos gelernt, sondern auch geübt werde und den Kindern zu wirklicher Freude gereiche. Sie müssen daher jedes Lied, das einmal in den Lehrplan aufgenommen wird, auch ordentlich und sicher lernen, nach Text und Melodie, so daß sie es schließlich auswendig singen können und für alle Zeit bewahren. Auch hier gilt die Regel: wenig aber gut. In acht Jahren läßt sich viel erreichen, wenn man den Rath Rübezahl's befolgt, „langsam zu fahren," wenn man also nicht von einer Uebung zur anderen, von einem Liede zum anderen jagt, um nur recht viel „durchzunehmen." Die Kinder sollen auch der gewonnenen Lieder als eines schönen Besitzes froh werden. Uebrigens zerlege man in der Regel die Singstunde so, daß man mit dem streng Schulmäßigen: den Gehör-, Stimm- und Treffübungen, der Erklärung des Notensystems und sonstiger theoretischer Momente beginnt und die übrige Zeit auf das Liedersingen verwendet. In den Unterclassen theile man die Singstunde in zwei auf ver-

schiedene Wochentage fallende halbe. Mit drei- oder gar vierstimmigem Gesange sollte man meines Erachtens sich in der Volksschule nicht bemühen, oder doch nur unter sehr günstigen Verhältnissen und auch da nur ausnahmsweise. Das Volkslied klingt zweistimmig am schönsten; der mehrstimmige Gesang macht dem Lehrer und den Kindern viel Mühe und bringt unter Umständen auch den Stimmen Schaden. In den drei Unterclassen soll jedenfalls nur einstimmig gesungen werden. Der Lehrer möge übrigens auch an seine eigene Stimme denken und dieselbe in der Regel durch die Geige ersetzen, welche ohnehin der Kinderstimme ähnlicher ist. Wünschenswerth ist es, daß die Kinder von der fünften Classe an ein Liederbüchlein (mit Text und Noten) in den Händen haben. Da es an solchen Hilfsmitteln nicht fehlt, vielmehr jedes Land, jede Provinz mehrere gute Liederbüchlein aufzuweisen hat, so bedarf es hier keiner weiteren Andeutungen.

---

## XI. Turnen und Gesundheitspflege.

### §. 62. Geschichtliches.

Ueber die physiologische Stellung und den pädagogischen Werth des Turnens habe ich mich in einer anderen Schrift ausgesprochen („Grundriß" §. 13 f.). Hier, wo es sich um die Methodik des Turnunterrichtes handelt, mögen hauptsächlich Fachmänner sprechen. Die praktische Stellung ferner, welche den Leibesübungen zu verschiedenen Zeiten von ganzen Völkern und von einzelnen Männern angewiesen worden ist, habe ich den Grundlinien nach in meiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes" nachgewiesen. Hier soll näher dargelegt werden, wie das Turnen allmälig in unser Schulsystem eingedrungen und besonders für die Volksschule methodisch zubereitet worden ist.

In dem kirchlichen Schulsystem des Mittelalters konnte die Gymnastik keine Stelle finden. Während die Hellenen in der Schönheit, Kraft und Gewandtheit des Leibes einen Hauptbestand-

theil edler Menschlichkeit erblickt und daher den Leibesübungen eine geradezu glänzende Stellung in der Erziehung gegeben hatten, meinte die Kirche des Mittelalters, daß das sündhafte Fleisch auf eine hygienische und ästhetische Cultur keinen Anspruch erheben dürfe, und daß der wahre Christ nur dem Geiste leben müsse. Die Leibesübungen erscheinen daher in dieser Zeit nur als ritterliche Kunst und als Volksbelustigung. Ganz verloren ging jedoch niemals die Ansicht der Griechen, daß das Turnen ein allgemein nützliches Erziehungsmittel sei, und namentlich tritt sie im Zusammenhange mit der Kirchenreformation, welche auch der Erziehung wieder eine freiere, menschlichere Richtung gab, wieder entschiedener hervor. Luther empfiehlt ausdrücklich das „Ritterspiel," Zwingli die „Fechtübungen" als eine pädagogische Angelegenheit. Im 16. Jahrhunderte kommen auch schon Schriften über diesen Gegenstand, also die ersten deutschen Turnbücher vor, und von dieser Zeit an wurden wenigstens in den Ritterakademieen (Adelsschulen) planmäßige Leibesübungen betrieben. Daß letztere in die Schulen von allgemeinerem Charakter erst viel später eindrangen, lag jedenfalls daran, daß einerseits der mittelalterliche Begriff eines besonderen „Wehrstandes" noch lange fortwirkte, und daß anderseits auch die theologische (kirchliche) Färbung des ganzen Erziehungs- und Unterrichtswesens bald nach der Reformation wieder herrschend wurde. Im 17. Jahrhundert dürfte Comenius so ziemlich der einzige bedeutende Pädagog sein, welcher die Gesundheitspflege und insbesondere die Leibesübungen in das System des allgemeinen Schulunterrichtes einzuführen strebte.

Einen entschiedenen Fortschritt bahnten in dieser Angelegenheit erst die Philanthropisten an. Basedow kannte unstreitig die Leibesübungen der Ritterakademieen, und da er überdies von Locke und Rousseau, welche großen Werth auf die pädagogische Gesundheitspflege legten, angeregt war, so führte er die Gymnastik in das Dessauer Institut ein, welches auf diese Weise die Pflanzstätte des bürgerlichen Schulturnens geworden ist. Von da ist die Gymnastik in ähnliche Anstalten verpflanzt worden, besonders in die zu Schnepfenthal. Salzmann nämlich nahm das Turnen, wie er es in Dessau kennen gelernt hatte, sogleich bei der Gründung seiner Anstalt (1784) in den Organismus derselben auf

und übertrug es im Jahre 1787 an Guts-Muths, welcher es praktisch und literarisch in ausgezeichneter Weise förderte. Unter den vorgenommenen Uebungen werden namentlich angeführt: Wettlaufen, Voltigiren, Springen (weit und hoch), Märsche, Werfen, Gehen auf der Kante eines Bretes, Aufheben eines Gewichtes mit einem Stabe, Schlittschuhlaufen, Schlittenfahren, Spiele. Zur öffentlichen Würdigung und weiteren Verbreitung der Schulgymnastik trugen in hohem Maße Guts-Muths Schriften bei: „Gymnastik für die Jugend" (1793) und „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes" (1817). Hier ist auch zu erwähnen das von Fachmännern ebenfalls sehr geschätzte Werk eines anderen Philanthropisten aus der Dessauer Schule, nämlich die „Encyclopädie der Leibesübungen" von Vieth (1794—1818). Auch Pestalozzi hat, gemäß seinem Princip der allseitigen Menschenbildung, der Gymnastik das Wort geredet und in seinem Institut zu Yverdon eine Stätte bereitet, steht aber auf diesem Gebiete den Philanthropisten nach.

Zur Volkssache wurde das Turnen von Ludwig Jahn gemacht, unter dessen Leitung im Jahre 1811 auf der Hasenheide bei Berlin der erste öffentliche deutsche Turnplatz hergestellt wurde, von welchem aus der bald darauf beginnende Befreiungskrieg gegen Napoleon I. lebhafte Anregung und manchen Streiter erhielt. Große Wirkung machte sodann Jahn's Werk: „Deutsche Turnkunst" (1816), und es entstanden zahlreiche Turnvereine und Turnplätze.

Bald aber trat eine ungünstige Wendung der Dinge, die sogenannte „Turnsperre" ein. Die sogleich nach den Befreiungskriegen beginnende politische Reaction, zu der sich die Herrscher von Rußland, Oesterreich und Preußen vereinigten („Heilige Allianz"), witterte in den Turnverbänden die Absicht der Volksaufwiegelung, und daher wurden sie im Jahre 1819 in Preußen durch königlichen Befehl aufgelöst. In Oesterreich war eine derartige Maßregel überflüssig, weil hier das Turnwesen noch nicht Fuß gefaßt hatte. Das auf den gymnastischen Uebungen liegende Verbot (die „Turnsperre") dauerte circa zwei Jahrzehnte. Als gegen Ende der dreißiger Jahre die Klagen immer lauter wurden, daß die Jugend in den Schulen, besonders in den Gymnasien

physisch verkümmere (Lorinser), gewährte man den Leibesübungen wieder Duldung, und 1842 wurden sie in Preußen durch königliche Cabinetsordre ausdrücklich in die höheren Schulanstalten eingeführt.

Zum Glück erhielt in dieser Zeit auch das Turnen selbst eine ausgezeichnete theoretisch-praktische Fortbildung, nämlich durch Adolf Spieß († 1858). Seine Lehrthätigkeit (zu Burgdorf und Darmstadt) diente vielfach als Muster, und seine literarischen Arbeiten (Hauptwerke: „Die Lehre der Turnkunst," 4 Theile, Basel 1840—1846 und „Turnbuch für Schulen," 2 Theile, 1847 und 1851), durch welche er die Leibesübungen wissenschaftlich (anthropologisch) begründete und methodisch gestaltete, haben dem gegenwärtigen Turnwesen in Deutschland die Richtschnur gegeben. Der Versuch, dem System von Spieß das des Schweden Ling († 1839) an die Seite zu setzen oder vielmehr das letztere zur Alleinherrschaft zu bringen, ist völlig gescheitert. Ling, mit Recht der „Jahn des Nordens" genannt, hat sich, von Guts-Muths angeregt, in seinem Vaterlande große Verdienste um das Turnwesen erworben und namentlich die „Heilgymnastik" begründet. Der deutsche Volksschullehrer aber kann von dem System dieses Mannes absehen und findet für seinen Wirkungskreis die besten Weisungen bei Spieß und dessen Nachfolgern (Kloss, Niggeler, Lion u. s. w.).

## §. 63. Zweck des Turnunterrichtes.

An diese kurze Entwickelungsgeschichte des deutschen Turnwesens reihe ich einige fachmännische Aussprüche, welche den pädagogischen Werth der Leibesübungen ins Licht setzen und zugleich das Vorstehende ergänzen. Karl Schulze, vormals Turnlehrer zu Aschersleben, später zu Berlin, sagt im ersten Bande des „Pädagogischen Jahresberichtes" (1846): „Das Turnen war, wie bekannt, schon im Alterthume ein wichtiger Gegenstand der öffentlichen Erziehung. Die Gymnasien der Griechen waren ursprünglich nur für die körperlichen Uebungen bestimmt, und erst später wurden sie zu geistigen Turnstätten Die menschliche Verklärung, in der uns die alten Griechen fast alle als Heldengestalten erscheinen, ist einzig und allein der parallelen Bildung des Geistes und Körpers derselben zuzuschreiben, und wenn wir auf der einen

Seite die Blüte der Künste und Wissenschaften und die Höhepunkte des politischen Lebens im schönen Hellas bewundern, so zwingt uns auf der anderen Seite der persönliche Muth der Griechen, ihre fast sprichwörtlich gewordene körperliche Schönheit und natürliche Anmuth, die sich in ihren Kunstwerken spiegeln, zu eben dieser Bewunderung. Man wußte damals sehr wol, daß durch körperliche Frische, Gewandtheit und Kraft auch dem Geiste Gewandtheit, Frische, Frohsinn, Arbeitslust, Muth, Selbstvertrauen, Beharrlichkeit, Spannkraft, Großsinn, die doch auf die Moralität so viel Einfluß haben, mitgetheilt werden. Die Griechen bezweckten mit einem Worte die ursprüngliche Harmonie, in der Geist und Körper stehen, zu erhalten oder auch herzustellen. — Auch in unserem deutschen Vaterlande zeigte man schon in früher Zeit Geschmack an gymnastischen Uebungen. Man hatte unter den Rittern Turnspiele eingeführt, die anfänglich wol nur in Wettkämpfen bestanden. Ihre Entstehung verdankten sie dem Kaiser Heinrich I., der nach der berühmten Hunnenschlacht seinen versammelten Edlen ein Schauspiel geben wollte, wie es schon früher in Gallien und Britannien Brauch war. Dies geschah 933 in Magdeburg. Bürger und Bauern suchten sich für diese Turniere durch ähnliche Spiele zu entschädigen; sie turnten auch nach ihrer Weise, wie man es aus vielen noch jetzt im Schwange gehenden Volksfesten im südlichen Deutschland und in der Schweiz ersehen kann. — Allmälig jedoch wich dieses Bildungsmittel aus dem öffentlichen Leben. Nur die Eisenkur der Menschheit, der Krieg, bewahrte vor undeutschem Wesen und vor politischer Erschlaffung. Doch die Cultur mit ihren körperlichen Genüssen und die immer mehr der Natur sich entfremdende Lebensweise neuerer Zeit scheinen ordentlich darauf auszugehen, jene griechische Harmonie des Menschen niederzuhalten; Verweichlichung und Genußsucht scheinen den Ruin der deutschen Männerwelt und dadurch den Ruin der deutschen Nation unaufhaltsam herbeiführen zu wollen. — Um so freudiger war daher die Erscheinung zu begrüßen, daß einzelne Männer auftraten, die, vom Hauche des classischen Alterthums angeweht und voll Trauer über das dahinwelkende Deutschland, den hohen Werth körperlicher Uebungen erkannten und ihnen Geltung verschafften. Als der deutsche Genius

47*

das Auge von seinem Volke abgewendet hatte, als die Kette französischer Sklaverei uns verdientermaßen gefesselt hielt, da waren sie es, die im Stillen Tausenden von guten Schwertern einen starken Arm zurüsteten und das deutsche Nationalgefühl aus dem Schlafe rütteln halfen. Nach heldenmüthig errungener Freiheit legte man überall Turnplätze an, um dem Volke seine Thatkraft zu erhalten. Fröhlich sproßten diese Pflanzstätten deutscher Kraft und deutschen Muthes zu Hunderten empor. Aber ein böser Dämon, das Mißtrauen der Regierungen, knickte die junge Blüte. — Seitdem aber ist es Frühling geworden im geliebten Deutschland. Ein neuer Lebenssaft durchströmt die Herzen und Gedanken unseres Volkes. So ist es denn gekommen, daß das Turnen seit 1842 von unserem Könige wieder zu verdienten Ehren gebracht und in sein gutes Recht eingesetzt ist. In der bezüglichen Cabinetsordre werden die Leibesübungen als ein nothwendiger Bestandtheil der öffentlichen Erziehung in Preußen anerkannt. Im Jahre 1843 wurde den Gymnasien, Seminaren und städtischen höheren Schulen befohlen, Turnplätze für den Sommer und Turnsäle für den Winter zu errichten und Turnlehrer anzustellen. — Aber noch ist es nicht so, wie es sein sollte. Bis jetzt dient das Turnen nur dem Nebenzwecke, das Verhocken der mit Wissenschaften und Grammatik überfütterten deutschen Knaben zu verhindern. Das ist nicht der einzige, nicht der Hauptzweck desselben. Wenn das Turnen dem Staate segenbringend werden soll, so muß nicht blos der junge Büchermensch turnen. Das Turnen muß nicht allein auf den Stundenplänen der höheren Schulen zu treffen sein, auch die Land-, Bürger-, eigentlichen Volksschulen müssen ihre Turnübungen haben. Das Turnen muß, wie die Gymnastik der Griechen, eine Volkssache werden. Kleine und Große, Arme und Reiche müssen turnen. — Man glaube doch ja nicht, daß die unbemittelten Classen, daß der Bürger- und Bauernstand das Turnen nicht nöthig hätten. Schon in gesundheitlicher Beziehung muß auch in den Volksschulen das Turnen seine Stelle haben. Aber auch aus einem noch höheren Gesichtspunkte betrachtet, ist es nöthig, daß es in allen Schulen eingeführt werde. Will ein Volk seine Volksthümlichkeit behalten, so muß es wehrhaft sein. Nun bin ich

des Glaubens, daß das deutsche Volk zu etwas Großem in der Weltgeschichte berufen und befähigt ist. Da nun unsere Krieger aus dem Bürger- und Bauernstande genommen werden, so muß folglich in allen Volksschulen geturnt werden; die Schule muß der Tempel deutscher Kraft und deutscher Vaterlandsliebe werden. Das Turnen ist auch bildend für die deutsche Volksthümlichkeit. Wenn es wirklich zur Volkssache würde, so ließen sich auch daraus Volksfeste bilden, den olympischen Spielen der Griechen ähnlich. Oeffentliche Turnübungen, sogenannte Wettturnen, könnten dann an bestimmten Tagen, z. B. an Sonntagen, theils in jeder einzelnen Gemeinde, theils gemeinsam von Turnern aus den verschiedensten Orten aufgeführt werden, wodurch einerseits den verderblichen Sonntagserholungen, als da sind Kartenspiel, Saufen, Tanzen, der Todesstoß gegeben, andererseits Volksehrgefühl und Volksthümlichkeit genährt würde. — Um nun das eben angedeutete Turnziel: Bildung der Kraft und Gewandtheit, Erzeugung der Bürgertugenden Gemeinsinn, Vaterlandsliebe, Tapferkeit und Volksbewußtsein, sowie Ausbildung deutscher Volksthümlichkeit zu erreichen, so ist es, ich wiederhole es noch einmal, durchaus nothwendig, daß das Turnen in allen Schulen eingeführt werde. Die Schule — so heißt es immer — soll den ganzen Menschen bilden. Nun gut, so nehme man den Körper doch auch mit in die Lehre. Bis jetzt ist unsere ganze Schulerziehung immer nur eine halbe gewesen, zum Theil von dem alten Mißgedanken geleitet, der Mensch müsse nur für den Himmel erzogen werden. Man werfe doch diesen abgetragenen Glaubensfetzen in die Polterkammer vergangener Jahrhunderte. — Es turne Stadt und Land! Wenn es in den Stadtschulen mehr darauf ankommen wird, dem Körper statt der welken Muskeln stählerne, statt der Vogelbrüste Männerbrüste zu geben, also Kraft zu erzeugen, so kommt es in den Landschulen mehr darauf an, dem Körper die Plumpheit, Unbeholfenheit, Ungeschlachtheit zu benehmen, die durch ländliche Arbeiten und durch Uebermaß von Fleisch und Fett entstehen müssen. — Es turne Knabe und Mädchen! Oder soll man bei dem Mädchen, eingedenk des alten Wortes: Weiber sind keine Menschen — nicht den ganzen Menschen bilden? Ist das Mädchen der Harmonie des Körpers

und Geistes nicht auch werth? Hat das Mädchen nicht späterhin Pflichten zu erfüllen, die ihm bei schwächlichem Körperbau zu erfüllen ja oft unmöglich werden? — Es turne Knabe und Mann! Auch nach der Schulzeit muß geturnt werden. Die erlangte Kraft und Gewandtheit darf nicht wieder verloren gehen. Wenn das erworbene Pfund jugendlicher Kraft Zinsen bringen soll, müssen auch Jünglinge und Männer turnen."

Die im Vorstehenden niedergelegten Anschauungen sind wahr und trefflich, und von ihnen geleitet ging man in den vierziger Jahren in ganz Deutschland mit der Hebung des Turnwesens vor. Da kam aber mit der Reaction nach dem Jubeljahr von 1848 eine neue Lähmung der guten Sache. Man höre, wie derselbe Mann, dessen begeisterte Lobrede auf das Turnen wir soeben vernommen haben, sich im Jahre 1851 ausspricht: Die Zeiten von 1819 scheinen in neuer Auflage wiederzukehren. Die in vielen Gegenden Deutschlands aufgewachsenen und blühenden Männerturnvereine sind theilweise aufgelöst, theilweise so gemaßregelt, daß eine Auflösung derselben erfolgen mußte. Ueberall wittert man Verschwörung, Anarchie, rothe Republik unter der Turnjacke. Dies hat auch rückwirkende Kraft auf das Schulturnen, weil überhaupt auf den Credit des Turnens. Schon jetzt fehlt auf vielen Schulturnplätzen der frohe, freie Turnersinn; gleich einer Treibhauspflanze, vom kalten Nord geschüttelt, kränkelt das Turnen hin, und den Krebsrittern von Profession möchte es sehr bald gelingen, das „als nothwendigen Bestandtheil des öffentlichen Unterrichtes" in die Schulen eingeführte Turnen in die Rumpelkammer unpraktischer, revolutionärer Ideen zu verweisen. Es ist sonderbar. Dem Turnen hat das Schicksal in Gestalt der Polizei nun schon mehrmals hart mitgespielt, und es drängt sich dem Jugendfreunde nachgerade der Wunsch auf: Möchte doch das Turnen so lebenskräftige Keime in sich tragen, um in einer bessern Zeit festere Wurzeln schlagen zu können. An den Lehrern ist es jetzt, die gute Sache mit aller Kraft und aller Liebe zu stützen und zu schützen."

§. 64. Methodische Winke.

Die Hoffnungen der Turnfreunde haben sich erfüllt. Die Schweiz ist mit der Einführung der Leibesübungen in die Volksschulen am entschiedensten vorgegangen; und in Deutschland haben seit zwei Jahrzehnten mehr und mehr Volksschulen, zuerst städtische, dann auch ländliche, das Turnen in ihren Lehrplan aufgenommen. Es wird auch von allen neueren Schulgesetzen als ein obligatorisches Lehrfach bezeichnet. Ebenso sind jetzt alle Sachverständigen darin einig, daß ebensowol in den Mädchenschulen wie in den Knabenschulen geturnt werden solle. Allerdings muß hierbei auf die Verschiedenheit der Geschlechter Rücksicht genommen werden. Es mögen über diesen Punkt einige Aeußerungen eines tüchtigen Fachmannes, des Oberturnlehrers Zedtler in Chemnitz, hier Platz finden:

„Ein guter Schulunterricht individualisirt. Dies gilt in vollem Maße auch für den Turnunterricht. Will derselbe Anspruch auf Gediegenheit machen, so muß er in erster Linie die Individualität des Geschlechtes berücksichtigen. Der zartere Organismus der Mädchen gestattet nicht die schweren Kraftstücke der Knaben. Die Lebensstellung des Weibes setzt auch, bei normalen Verhältnissen, keine weitgehenden, außergewöhnlichen Kraftäußerungen voraus. Das Mädchenturnen wäre daher ein verfehltes, wenn es solche Kraftäußerungen in den Vordergrund stellte; bei demselben handelt es sich vielmehr nur um Erregung, Unterstützung und Erhöhung der Lebensthätigkeit im Allgemeinen. Hier sind nicht Uebungen am Platze, welche sehr ermüden und abspannen. Dem Knaben sind der Wett- und Dauerlauf, der weite und hohe Sprung, das schweißtreibende Recken und Strecken, das muskelkräftigende Hangen und Schwingen an den Geräthen willkommene Bewegungen. Dagegen liegt der Schwerpunkt beim Mädchenturnen in den Frei- und Ordnungsübungen, weniger im Geräthturnen. Letzteres ist allerdings nicht völlig auszuschließen, sondern auf allen Altersstufen zu betreiben, jedoch stets nur mäßig und mit weiser Auswahl. Um nicht mißverstanden zu werden, füge ich bei, daß das Mädchenturnen durchaus nicht in Tändelei ausarten darf: auch die Mädchen sollen beim Turnen angestrengt

werden, nur soll sich die Anstrengung innerhalb der Grenzen ihres geringeren Kraftmaßes halten. — Da die Mädchen gern ihre Aufmerksamkeit dem Einzelnen und Kleinen zuwenden, so gestattet der Mädchenturnunterricht eine eingehende Behandlung der künstlichen Schrittarten und der anmuthigen Reigen mit ihrem Formenreichthume. Hierdurch eröffnet sich dem Turnlehrer ein höchst ergiebiges und dankbares Feld, auf welchem reichlich wieder gewonnen wird, was durch Einschränkung des Geräthturnens verloren geht. — Am Knaben gefällt ein gewandtes und straffes, am Mädchen ein leichtes und zierliches Auftreten. Entsprechen dem Charakter des Knabenturnens kurze, kräftige, ruck- und stoßweise Bewegungen, so wird man dagegen für Mädchen nur ein Turnen mit einem mäßigen, langsamen, jedoch nicht schleppenden Tempo als geeignet finden. Das Ausstoßen der Arme beispielsweise wird sich auf ein Ausstrecken, das Armschwingen auf ein Armheben reduciren. Die abgerundeten Körperformen des weiblichen Geschlechtes bedingen ferner zur anmuthigen Bewegung bei Thätigkeiten der Arme ein mäßiges Beugen derselben. Sind z. B. beide Arme hoch gehoben, so müssen sie ein oben nicht ganz abgeschlossenes Oval darstellen. Beim Knabenturnen hingegen würde eine derartige Armhaltung ein Zeichen von Schwäche, also unmännlich sein. — Daß man endlich beim Mädchenturnen diejenigen Uebungen zu vermeiden hat, die dem weiblichen Gefühle widerstreben, sollte als selbstverständlich gelten. Und doch hat es Turnlehrer gegeben, welche meinten, sobald die Mädchen Turnhosen anhätten, seien sie genau so zu behandeln, wie Knaben. Auf- und Abschwünge am Reck, Reitsitz am Barren wird kein verständiger Lehrer den Mädchen zumuthen oder gestatten. Selbst nicht alle Freiübungen passen für Mädchen: so ist z. B. tiefes Kniebeugen, Knieheben, Rumpfbeugen rückwärts im Mädchenturnen gänzlich zu vermeiden. In Summa findet man bei dem Knabenturnen das Kurze, Straffe, Kräftige, beim Mädchenturnen das Langsame, Gerundete, Zierliche für richtig. Es liegt viel Wahres in dem Satze: Das Turnen der Knaben möge an den Exercirplatz, das Turnen der Mädchen an den Tanzsaal erinnern."

Daß man übrigens beim Turnunterricht nicht blos den Geschlechtsunterschied, sondern auch specielle Individualitäten zu beach-

ten habe, bedarf keiner besonderen Begründung. Nicht Alle können Alles. Schwache, blutarme Kinder dürfen nicht viel angestrengt werden; gebrechliche können manche Uebungen gar nicht ausführen; in zweifelhaften Fällen entscheide der Arzt, ob ein Kind gänzlich oder theilweise vom Turnen zu dispensiren sei. Vor erfülltem achten Lebensjahre sind die Kinder überhaupt durchschnittlich noch zu schwach für das systematische Turnen; dasselbe möge also erst mit der 3. Classe beginnen. Für die zwei Unterclassen wären dagegen Spielstunden, namentlich in größeren Städten, sehr wünschenswerth; jedenfalls können und sollen einige Freiübungen im Schulzimmer selbst, theils zwischen den Lehrstunden, theils mitten in den Lehrstunden vorgenommen werden. Für die dritte und vierte Classe setze man wöchentlich je eine, für jede der oberen wöchentlich zwei besondere Turnstunden an. In den Mädchenclassen müssen durchaus die Frei- und Ordnungsübungen das Uebergewicht über die Geräthübungen haben, jenen etwa drei Viertheile der ganzen Turnzeit gewidmet werden. In den Knabenclassen dagegen möge, wenn es nicht an Geräthen fehlt, das Geräthturnen vorwiegen, so daß zwar in den unteren Classen etwa die erste Hälfte jeder Stunde auf Frei- und Ordnungsübungen, die andere auf Geräthübungen, in den mittleren Classen aber nur noch 20 Minuten und in den oberen etwa 15 Minuten auf Frei- und Ordnungsübungen verwendet werden.

Viel Einfluß haben gerade auf den Turnunterricht die örtlichen Verhältnisse. Ganz befriedigend sind dieselben noch an wenigen Orten. Aber etwas läßt sich gewiß überall für die gute Sache thun, wenn es nur nicht an gutem Willen fehlt. Wer einen leidlich gesunden Körper, überdies so viel Verstand und Interesse für das Wol der Jugend hat, wie man billiger Weise von jedem Lehrer erwarten darf, ist auch im Stande, eine elementarische Anleitung zu Leibesübungen zu geben, selbst wenn er kein Turner von Fach ist. Lehrern, bei denen diese Voraussetzungen zutreffen, und welche sich mit dem Turnwesen vertraut machen wollen, empfehle ich in erster Linie das Buch von Niggeler: „Turnschule für Knaben und Mädchen." Sie werden an demselben einen sicheren und gefälligen Führer finden und wol thun, demselben zunächst ausschließlich zu folgen. Nach und nach können

sie sich mit anderen Turnschriften vertraut machen, von denen besonders zu empfehlen sind: Hausmann, das Turnen in der Volksschule; Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen; Spieß, Turnbuch für Schulen; Lion und Jenny, Bemerkungen über den Turnunterricht in Mädchenschulen; Schettler, Turnschule für Mädchen; Klumpp, Spielezur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes (von Guts-Muths); Waßmannsdorf, Reigen und Liederreigen.

Also: Turnen, wo nur immer möglich! Nur glaube man nicht, daß mit dem Turnen allein jedes Leibesgebrechen verhütet und die Gesundheit des Körpers gefördert werde. Die Gesundheitspflege muß eine allgemeine und stehende Angelegenheit der Schule sein. Das Wichtigste hierbei ist, daß der Lehrer anthropologische Einsicht und menschliches Gefühl habe. Ein solcher Lehrer wird nicht zulassen, daß die Kinder durch gebücktes Sitzen und durch zu große Annäherung des Gesichtes an die Lese- und Schreibebücher ihre Augen schädigen, ihre Brust- und Unterleibsorgane beeinträchtigen, daß sie im blendenden Sonnenlichte lesen und schreiben, daß sie zu nahe am geheizten Ofen oder an einer kalten Wand oder an einem zugigen Fenster sitzen, daß sie sogleich nach einer Sing- oder Turnübung kaltes Wasser trinken oder bei großer Kälte ins Freie gehen; er wird sich jeder gefährlichen körperlichen Züchtigung enthalten, die Kinder nicht hindern, wenn sie eines physischen Bedürfnisses halber das Zimmer verlassen wollen, nicht gestatten, daß kranke Kinder zur Schule kommen; er wird die Lüftung, Heizung und Reinigung des Schulzimmers gewissenhaft überwachen, im naturkundlichen Unterrichte die Hauptpunkte der Gesundheitslehre klar legen u. s. w., kurz Alles thun, was ihm Pflicht und Gewissen zum Besten der Jugend gebietet.

---

## XII. Der Arbeitsunterricht.

§. 65.

Schon seit langer Zeit ist die Arbeit ein Thema der Schulpädagogik und ein Gegenstand praktischer Unterrichtsversuche.

Bereits Francke führte das Drechseln und Glasschleifen in sein Pädagogium ein; in der durch Hecker ins Leben gerufenen Realschule zu Berlin wurde unter Anderem auch Maulbeerbaum- und Seidenzucht betrieben; Salzmann in Schnepfenthal beschäftigte seine Zöglinge außer den eigentlichen Unterrichtsstunden mit Arbeiten in Garten und Feld, an der Hobelbank und am Drehstuhl, mit Pappen, Korbflechten u. s. w.; Pestalozzi versuchte, für arme und verwahrloste Kinder Anstalten ins Leben zu rufen, in welchen Unterricht und Arbeit neben einander hergehen sollten; mit gutem Erfolg wurde dieses Vorhaben dann von Fellenberg in Hofwyl und in den Rettungsanstalten durchgeführt. Die Industrie in die allgemeine Volksschule einzuführen, hat zuerst in größerem Maßstabe der böhmische Pädagog Kindermann unternommen. In der neueren Zeit hat man in verschiedenen deutschen Ländern (auch in Schweden, Belgien u. s. w.) neben den Volksschulen, meist in einiger Beziehung zu denselben, besondere Industrieschulen eingerichtet und in denselben, je nach örtlichen Verhältnissen, Baumzucht, Gärtnerei, Ackerbau, Strohflechterei, Spitzenklöppelei, die Manufactur hölzerner Löffel, Schaufeln, Spaten, Stühle, Mulden, Schachteln u. s. w., namentlich auch das Stricken, Nähen, Häkeln, Sticken u. s. w. betrieben. Wiederholt ist auch die Forderung aufgestellt worden, daß die Volksschule selbst die gewerbliche Arbeit, und zwar in sehr großem Umfange, in ihren Lehrplan aufnehmen müsse, und man hat ihr geradezu die Aufgabe stellen wollen: „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit."

Da man sich hierbei oft, wie auf die oben genannten Pädagogen, so auch auf Fichte berufen hat, so mögen einige hierher gehörige Stellen aus dessen „Reden" an diesem Orte Platz finden: „Ein Haupterforderniß dieser neuen Nationalerziehung," bemerkt er, „ist es, daß in ihr Lernen und Arbeiten vereinigt sei... theils darum, weil alle, die blos durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgehen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt sind, und zu deren Erziehung die Bildung zum tüchtigen Arbeiter ohne Zweifel gehört; besonders aber darum, weil das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können und für seinen Unterhalt keiner fremden Wolthätigkeit bedürfe, zur persönlichen Selbstständigkeit des Menschen

gehört und die sittliche Selbstständigkeit weit mehr, als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt.... Man erkundige sich nur näher nach den Personen, die durch ehrloses Betragen sich auszeichnen; immer wird man finden, daß sie nicht arbeiten gelernt haben, oder die Arbeit scheuen, und daß sie noch überdies üble Wirtschafter sind. Darum soll der Zögling unserer Erziehung an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Unredlichkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei, und tief als allererster Grundsatz der Ehre soll es in sein Gemüth geprägt werden, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem Anderen, denn seiner Arbeit verdanken zu wollen ... Der Unterricht muß meines Erachtens als so heilig und ehrwürdig dargestellt werden, daß er der ganzen Aufmerksamkeit und Sammlung bedürfe und nicht neben einem anderen Geschäfte empfangen werden könne .... Die Hauptarbeit ist die Ausübung des Acker- und Gartenbaues, der Viehzucht und derjenigen Handwerke, deren sie in ihrem kleinen Staate bedürfen."

Die Gedanken Fichte's sind vortrefflich; aber man erinnere sich wol, daß er Erziehungsstätten im Auge hatte, welche die ganze Erziehung übernehmen, welche zugleich Familie, Schule und Werkstätte, ein eigener „Kinderstaat" sein sollten. Ueberdies wollte Fichte durchaus nicht, daß der Unterricht durch die Arbeit beeinträchtigt würde. Auch wolle man bedenken, daß das, was Francke, Salzmann, Pestalozzi u. s. w. in ihren Anstalten anstrebten, nicht ohne Weiteres für die Volksschule geeignet ist. Zugeben wird allerdings jeder Pädagog und jeder verständige Mensch, daß die Erziehung zur Arbeit eine sehr wichtige Sache sei. Ob es aber wolgethan sei, diese Erziehung zur Arbeit der Schule und insbesondere der Volksschule zuzuweisen, das ist eine andere Frage. Man hüte sich, die Volsschule, mit Anforderungen förmlich zu erdrücken und ihr es dadurch unmöglich zu machen, das zu leisten, was sie unzweifelhaft leisten kann und soll. Wer das Gewicht der Aufgaben, welche wir bisher erörtert haben, zu schätzen weiß, der wird nicht verlangen, daß unsere Volksschulen auch noch dafür einstehen müßten, daß die Kinder „ihr Brod verdienen lernen." Soll denn den Eltern und Lehrherren gar nichts mehr zu thun übrig bleiben? Und muß denn schon in den Volksschulen das Trachten der Jugend auf Brod, Geld, Gewinn,

Geschäft concentrirt werden? — Es ist ohne Zweifel löblich, wenn Gemeinden und Vereine Arbeitsstätten für verwahrloste, oder wenigstens unbeschäftigte Kinder errichten, um sie vor Faulheit, Unfug, Bettelei und Dieberei zu schützen, und wenn die Eltern ihre Kinder neben dem Lernen auch zu praktischen Geschäften anhalten. Auch mag man immerhin versuchen, unbeschadet der allgemeinen Aufgabe der Volksschule, in einem „Schulgarten," einer „Schulwerkstatt" die Kinder zum Verständniß der Arbeit und zu einigen Handgriffen anzuleiten. Aber viel wird man hierbei kaum erreichen. Die Zeit ist knapp; die Kinder sind physisch noch schwach; ihre Anzahl ist groß und bei der Arbeit von einem Lehrer schwer zu überwachen; Werkzeuge können ihnen leicht gefährlich werden; ein für alle praktisch nützlicher Arbeitsunterricht dürfte sich schwer feststellen lassen; den Volksschullehrern kann man nicht zumuthen, daß sie allerlei Arbeit zu lehren verstehen; die äußeren Erfordernisse für einen Arbeitsunterricht in großem Stile werden schwerlich zu beschaffen sein. Jedenfalls wird in der Volksschule die Arbeit mehr zu Bildungszwecken als zu Erwerbszwecken in Anwendung kommen müssen.

Immerhin möge man weiter nachdenken und versuchen, ob nicht auch für die Knaben in den Volksschulen ein Analogon jenes Industrieunterrichtes zu beschaffen wäre, den man in sehr vielen deutschen Volksschulen den Mädchen ertheilt. Die sogenannten weiblichen Handarbeiten können zwar nicht als ein der Volksschule wesentliches Fach bezeichnet werden, lassen sich aber ohne Störung in dieselbe aufnehmen, und praktische Rücksichten machen dies wünschenswerth. Nur müssen sich die Arbeitslehrerinnen in die Schulordnung fügen, sich eine verständige Methode aneignen und auf gute Disciplin halten. Auch für dieses Fach gelten die allgemeinen Regeln der Methodik. Namentlich ist es, wie jedes andere, beispielsweise wie das Zeichnen, Schreiben, als Classenunterricht, nicht als Einzelunterricht zu behandeln. Diejenigen Arbeitslehrerinnen, welche noch immer behaupten, gerade ihr Fach könne nur individuell behandelt werden, haben entweder kein Lehrgeschick, oder verfolgen persönliche Interessen.

Schließlich möge noch der Lehrplan für die weiblichen Hand-

arbeiten in der Mädchenschule am Wiener Pädagogium kurz angedeutet werden. Classe 1 und 2 vacat. Cl. 3 Häkeln, Anfangsgründe, dann einfache Gegenstände. Cl. 4 Stricken, Anfangsgründe, dann ein Paar Strümpfe. Cl. 5 Merken: ein einfaches Alphabet; Nähen: die verschiedenen Sticharten auf einem Nähtuche. Cl. 6 Nähen: ein Damenhemd; Flicken und Stopfen der Wäsche und Strümpfe. Cl. 7 Schlingen; dann schwierigere Häkel- und Strickarbeiten. Cl. 8 Netzen; dann ein Herrenhemd nähen; Anleitung zur Handhabung der Nähmaschine.

## Uebersicht.

§. 66.

Ueberblicken wir die gesammte der Volksschule zufallende Arbeit, wie wir sie im Einzelnen dargestellt haben, so erhalten wir folgenden Plan:

| Lehrfächer. | Wöchentliche Stundenzahl in den Classen. | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| Anschauungsunterricht. | 2—3 | 2—3 | — | — | — | — | — | — |
| Lesen. | 8—9 | 5—6 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Schreiben. | | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Muttersprache. | — | — | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Rechnen | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Naturkunde. | — | — | 2 | 2 | — | — | — | — |
| Naturgeschichte. | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Physik. | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Chemie. | — | — | — | — | — | 1 | 1 | 1 |
| Heimatskunde. | — | — | 2 | 2 | — | — | — | — |
| Geographie. | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Weltgeschichte. | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Geometrie. | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Zeichnen. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Singen. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Turnen. | — | — | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Handarbeiten. | — | — | (3) | (3) | (3) | (4) | (4) | (4) |
| Summa. | 15—17 | 16—18 | 22 (25) | 23 (26) | 26 (29) | 29 (33) | 27 (31) | 27 (31) |

Wie man sieht, wird schon durch die allgemein nothwendigen Unterrichtsgegenstände unsere Schuljugend stark in Anspruch genommen. Eben deshalb ist es durchaus nicht zulässig, noch verschiedene andere Wissensgebiete, als da sind: Landwirtschaftslehre, Technologie, Haushaltungskunde, Nationalökonomie, Gesundheitslehre, Gesetzeskunde, als selbstständige Fächer in den Lehrplan der Volksschule aufzunehmen; was aus diesen Wissensgebieten an die Hauptfächer des Volksschulunterrichtes angeschlossen werden kann, haben wir an den geeigneten Stellen vorliegender Methodik angedeutet. Manches was man sonst noch in der Volksschule lehren möchte, z. B. Buchhaltung und Stenographie muß gänzlich ausgeschlossen bleiben. An die Volksschulen müssen sich Fortbildungsschulen anschließen. Den Religionsunterricht ferner, welchen wir grundsätzlich außer Betracht lassen mußten, möge man nach landesüblichen oder örtlichen Verhältnissen einrichten. Unser Lehrplan läßt hierzu in so fern einige Zeit offen, als derselbe für die 7. u. 8. Classe 2 Stunden weniger in Anspruch nimmt als für die sechste. Wünschenswerth ist ferner, daß in den vier oberen Classen gehobener Volksschulen facultativ eine fremde Sprache (wol meist die französische) gelehrt werde.

Kommt man nun aus irgend welchen Gründen mit der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit in Verlegenheit, so wird man an den obigen Dispositionen kleine Aenderungen vornehmen müssen, indem man in den oberen Classen etwa dem Sprachfache und dem Rechnen je eine Stunde entzieht. Ueberhaupt läßt sich ja in einer Methodik der Volkschule kein specieller Unterrichtsplan aufstellen, welcher überall genau eingehalten werden könnte. Man muß den Lehrern unserer Zeit die Fähigkeit zutrauen, die Forderungen der Methodik auf gegebene Verhältnisse anzuwenden.

Wenn in vorliegendem Buche die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichtes außer Betracht geblieben ist, so hat dies seinen Grund theils darin, daß es sich hierbei überhaupt nicht um ein allgemein nothwendiges Fach handelt, theils darin, daß für den Unterricht in den modernen Sprachen so ausgezeichnete Leitfäden vorhanden sind, daß der Unterricht in denselben keine Schwierigkeit darbietet, wenn nur der Lehrer selbst sicher ist in dem, was er lehren will. Auch auf den Unterricht der Blinden und Tauben konnten wir nicht eingehen, weil dieser stets eine Specialität bleiben wird.

# Einleitung.

## §. 1. Erziehung und Erziehungsgeschichte.

Man darf behaupten, daß die Erziehung so alt sei wie das Menschengeschlecht, in gewissem Sinne sogar älter. Da aber Niemand mit Sicherheit zu sagen weiß, wann und wie die ersten Menschen oder erziehungsfähigen Wesen überhaupt entstanden seien, so bleibt auch der Anfangspunkt des pädagogischen Wirkens in Dunkel gehüllt. Der religiöse Glaube betrachtet einfach Gott selbst nicht nur als den Schöpfer, sondern auch als den Erzieher der ersten Menschen. Die Naturwissenschaft hingegen sucht den Ursprung unseres Geschlechtes durch die Annahme begreiflich zu machen, daß sich niedere Wesen allmälig zu höheren entwickelt haben, und sie wird demgemäß nicht nur die Entstehung, sondern auch die erste Erziehung des heutigen Menschengeschlechtes auf die ihm vorausgegangenen Arten organischer Wesen zurückführen müssen, wobei selbstverständlich von einem bestimmten Zeitpunkte der Menschwerdung nicht die Rede sein kann.

Wie man sich aber auch die Urgeschichte der Menschheit construiren möge, jedenfalls muß man annehmen, daß schon den Kindern der ersten Menschen jene Fürsorge, Pflege und Anleitung, welche wir in dem Worte Erziehung zusammenfassen, zu Theil geworden sei. Und niemals, seitdem es Menschen gegeben hat, kann die pädagogische Thätigkeit eine Unterbrechung erfahren haben, sie muß vielmehr stetig von Geschlecht zu Geschlecht ausgeübt worden sein. Sonst wäre der Fortbestand, also das gegenwärtige Dasein

der Menschheit unbegreiflich. Denn als ein hilfloses Wesen wird das Menschenkind zur Welt geboren. Jahre vergehen, ehe es die zur Selbsterhaltung nöthige Kraft und Einsicht erlangt; ohne Schutz und Pflege würde es einem frühen Untergange anheimfallen. Der Mensch gehört zu denjenigen Gattungen organischer Wesen, deren Individuen zu ihrer Entwickelung der activen Mitwirkung verwandter und zwar schon entwickelter Individuen bedürfen; hierzu kommt aber noch, daß gerade er diese Hilfe im größten Umfange und auf die längste Zeit nöthig hat. Die Entwickelung der Pflanzen und der meisten Thiere (der minder vollkommenen) erfolgt lediglich durch die den jungen Organismen innewohnenden Kräfte und durch die in ihrer Umgebung befindlichen Lebensbedingungen: Nahrung, Wasser, Luft, Wärme, Licht. Wenn in dieses Naturgebiet der Mensch mit seiner Culturarbeit eingreift, so geschieht dies nicht deshalb, weil ein solches Eingreifen eine Lebensbedingung für die Naturdinge selbst wäre, sondern weil der Mensch dieselben in künstliche Verhältnisse bringen oder umgestalten will. Anders verhält sich die Sache auf den höheren Stufen organischer Entwickelung. Schon in der Thierwelt, und zwar im Bereiche der Wirbelthiere und der meisten Insectenarten, wird eine geflissentliche Pflege des Nachwuchses geübt; und diese Pflege ist unbedingt nöthig, um dem Untergange ganzer Gattungen vorzubeugen. Wie wenig ist dies aber im Vergleiche mit der Hilfe, welche das Menschenkind von seinen Erziehern erwarten muß! Viel später, als irgend ein Thier, gewinnt es die Kräfte zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, die Fähigkeit zur Vermeidung von Gefahren. Die Entwickelung der zur selbstständigen Bewegung nöthigen Organe, sowie der Sinne erfolgt im Menschen langsamer, als im Thiere. Auch entbehrt der erstere, wenigstens im Culturzustande, fast gänzlich jener scheinbar unbewußten und unwillkürlichen Antriebe zur Thätigkeit, welche wir Instinct nennen, und welche vielen Thieren in den wichtigsten Lebensverhältnissen eine sichere Leitung gewähren.

Aus den bisherigen Bemerkungen leuchtet ein, daß Erziehung nur da ist, wo Entwickelung ist, daß es aber auch Entwickelung ohne Erziehung gibt. Machen wir uns dieses Verhältniß deutlicher. Was ist Entwickelung? — Sie ist die Reihe von Veränderungen, welche in einem organischen Wesen von seinem Keim-

leben an bis zu seiner Reife vorgehen. Nun wird, wie wir gesehen haben, die Entwickelung der niederen Organismen nur durch zweierlei Factoren bewirkt, durch die ihnen eigenen Kräfte und durch die in ihrer unmittelbaren Umgebung befindlichen Naturdinge, aus denen sie ihre Bildungselemente nehmen. Auf den höheren Stufen des organischen Lebens kommen aber hierzu noch Entwickelungsfactoren einer dritten, eigenthümlichen Art, diejenigen nämlich, welche von den geistigen Fähigkeiten der Naturwesen ausgehen. Und hiermit tritt nun jene Zweckthätigkeit auf, welche wir Erziehung nennen. Von Erziehung kann immer erst da die Rede sein, wo psychische Factoren in die natürliche Entwickelung eingreifen, wo also beseelte Einzelwesen selbstthätig und planmäßig das Gedeihen anderer beseelter Einzelwesen fördern. Und das Erste und Nothwendigste, was die Erziehung bezweckt, ist der Ersatz der einem jungen animalischen Wesen noch unmöglichen Selbsthilfe. Die Erziehung ist zunächst die Summe der activen Dienstleistungen, welche die bereits gereiften Individuen den zur Selbsterhaltung noch nicht fähigen Individuen gewähren, um den Fortbestand (das Leben) der letzteren so lange zu sichern, bis dieselben sich durch eigene Kräfte behaupten können.

Das soeben bezeichnete Minimum der Erziehung findet also ebensowol in einem Theile der Thierwelt, wie in der Menschenwelt statt und ist in beiden Gebieten zur Entwicklung der Individuen, folglich auch zur Erhaltung der Arten unbedingt nothwendig. Ob die Thiere, soweit sie zu erziehlicher Thätigkeit befähigt sind, bei derselben nur von blinden Trieben geleitet werden, oder mit demselben Maße von Bewußtsein und Ueberlegung zu Werke gehen, wie der Mensch, dies läßt sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Gewiß ist aber, daß schon die physische Erziehung in der Menschenwelt viel freier, umfassender und erfolgreicher ist, als in der Thierwelt, und daß insbesondere die geistige Erziehung erst in der Menschenwelt ein klares Gepräge gewinnt und bedeutende Wirkungen hervorbringt. Die menschliche Erziehung ist mehr als Erhaltung und Unterstützung des physischen Lebens, sie ist zugleich ein Mittel zur Fortpflanzung und Vermehrung der Cultur. Und nur weil sie dieses ist, hat sie eine historische Bedeutung, gibt es auch eine Geschichte der Erziehung. Die Wissenschaften, Künste,

Gewerbe, Sittengesetze, Staatsformen u. s. w., welche das Menschengeschlecht im Verlauf der Jahrtausende ausgeprägt hat, sind Entwickelungsresultate ganz eigenthümlicher Art. Die Bildung der Menschheit ist eine fortschreitende: die späteren Geschlechter eignen sich die Cultur der früheren an und vermehren sie. Daher ist auch die menschliche Erziehung eine fortschreitende, und zwar sowol in materialer als in formaler Hinsicht, indem allmälig die pädagogische Thätigkeit einerseits neue und höhere Ziele erhält, anderseits eine bessere Methode annimmt. In der Thierwelt, soweit dieselbe nicht mit der Menschenwelt in Berührung kommt, finden wir etwas dem Aehnliches nicht. Die gegenwärtigen Arten der Thiere, sofern sie von menschlichen Einflüssen frei geblieben sind, standen, soviel wir wissen, vor Jahrtausenden auf derselben Bildungsstufe wie heute. Es gibt bei ihnen keine fortschreitende Erziehung, ihr gesammtes Geistesleben ist in der Hauptsache stationär. Die Geschichte der Cultur und Erziehung ist auf die Menschheit beschränkt, und was man auch immer über die geistige Befähigung der Thiere und über ihre etwaige Verwandtschaft mit unserem eigenen Geschlechte behaupten möge: so wird man doch dem Menschen, wie er in der Gegenwart und in der Geschichte dasteht, seine Würde, seinen grundwesentlichen Vorrang vor allen anderen uns bekannten Wesen nicht absprechen können.

Demgemäß stellt sich denn auch alle Pädagogik auf den Standpunkt der Menschheit. Der Blick in andere Gebiete dient der Erziehungswissenschaft nur zur vorläufigen Orientirung und zur Erkenntniß der äußeren Daseinsverhältnisse unseres Geschlechtes. Die Erziehung selbst betrachten wir nur in ihrer menschheitlichen Gestaltung und fassen sie als die Summe der absichtlichen und planmäßigen Einwirkungen entwickelter Menschen auf die Entwickelung anderer Menschen, welche noch nicht oder doch im Verhältnisse zu ihren Erziehern noch minder entwickelt sind. Die Erziehung ist demgemäß eine Gehilfin der natürlichen Entwickelung des Menschen, sie ist Schutz, Pflege und Unterstützung des noch schwachen Kindes, Förderung seiner Anlagen und Kräfte, Herbeischaffung der Mittel zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, der Bedingungen zu seiner Entfaltung, namentlich auch absichtliche Uebertragung der Cultur von Geschlecht zu Geschlecht. Sie kann und

soll sich auf alle Seiten des menschlichen Wesens erstrecken: auf den Leib, den Verstand, das Gemüth, den Willen und auf alle Aeußerungen des menschlichen Wesens im Leben, im Verkehre, in der Arbeit, Kunst u. s. w.

Nicht zu allen Zeiten und bei allen Völkern finden wir alle diese Richtungen der Erziehung gleichmäßig ausgeprägt, d. h. die Erziehung ist nicht immer und überall eine vollständige, sondern oft nur eine partielle, bruchstückartige, bisweilen beschränkt auf das oben angedeutete Minimum; bald wird diese, bald jene Seite des menschlichen Wesens vernachlässigt oder vorzugsweise gepflegt. Immer aber und auf allen Gebieten der Erziehung kommen in Betracht: die Erzieher und ihre Wirkungskreise, die Zöglinge und ihre Bildungsstätten, die Zwecke, die Mittel und die Methode der Erziehung. Wie nun in allen diesen Momenten zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern die Erziehung praktisch bestanden habe und theoretisch aufgefaßt worden sei, gleichviel, ob mustergiltig oder mangelhaft, das will die Geschichte der Erziehung darstellen.

### §. 2. Grenzen der Erziehungsgeschichte und ihres Studiums.

Freilich antwortet uns die Erziehungsgeschichte nicht auf alle Fragen, welche wir an sie richten können. Nicht nur der Ursprung des Menschengeschlechtes, sondern auch der bei weitem größte Zeitraum seines Daseins ist in der Hauptsache für jetzt noch ein Gegenstand der Forschung, nicht schon der Geschichte, welche ja nur das bereits Erforschte darstellen kann. Wie die Entwickelung der Menschheit in den vorgeschichtlichen Zeiten aus den gegebenen physischen, intellectuellen und moralischen Factoren heraus erfolgt sei, dies können wir uns nur nach Analogie der historisch nachgewiesenen und noch jetzt bestehenden allgemein-menschlichen Verhältnisse denken. Hiernach kommen wir etwa zu folgenden Ansichten. Zu allen Zeiten fand der Mensch in seinen eigenen Bedürfnissen und Kräften, sowie in seiner Stellung zur Natur und zu seines Gleichen die ersten und wirksamsten Antriebe zur Entwickelung. Die Beschaffenheit seines Wohnortes, die atmosphärischen und klimatischen Verhältnisse, große Naturbegebenheiten, die Thier- und Pflanzenwelt der Erde wie die

Gestirne des Himmels beeinflußten sein Wol und Wehe, stählten seine Kräfte, weckten sein Nachdenken, bereicherten seinen Geist mit Erfahrungen, bestimmten seinen Willen und seine Thätigkeit, erfüllten sein Gemüth mit Lust und Schmerz, führten ihn auch zum Glauben an übermenschliche Mächte. Der Verkehr mit Wesen seiner Art rief Zuneigungen und Gegensätze hervor, stiftete engere und weitere Verbindungen, erzeugte die Grundsätze des Rechtes und der Sittlichkeit, sowie Standesverhältnisse und Berufsarten. Den nachwachsenden Geschlechtern kamen die Errungenschaften der Vorfahren zu Gute, indem einerseits die Eltern absichtlich ihren Kindern mittheilten, was sie für recht und heilsam hielten, anderseits die Schule des Lebens auf jede neue Generation bildend einwirkte. Gewiß ist auch die Wechselwirkung der Völker auf einander von großem Einfluß gewesen, obwol dieselbe erst spät und auch dann zuerst nur stellenweise in das Licht der Geschichte tritt. — Mit diesen Andeutungen müssen wir uns hier begnügen. Auch sind dieselben zu einer allgemeinen Grundlegung der Erziehungsgeschichte ausreichend; denn das nächste pädagogische Interesse ist befriedigt, wenn wir die Grundbedingungen und Anfänge der Civilisation und Erziehung begreiflich finden. Eingehende Erörterungen über die Urgeschichte alles Irdischen überhaupt und über das Alterthum der Menschheit insbesondere müssen der Natur- und Geschichtsforschung überlassen bleiben.

Selbst die bereits festgestellten Ergebnisse dieser Wissenschaften können in der Erziehungsgeschichte nur theilweise und summarisch angedeutet werden. Denn obgleich die Natur mit allen ihren Kräften und Erscheinungen, die Eigenthümlichkeiten der menschlichen Wohnsitze, die politischen Zustände und die Schicksale der Völker von großer Bedeutung für Cultur und Erziehung sind, so würde sich doch die Erziehungsgeschichte offenbar in fremde Gebiete verirren, wenn sie die erwähnten Momente ausführlich darstellen wollte. Was ferner das häusliche und öffentliche Leben, die wirtschaftlichen und socialen Zustände, die Sitten und Gebräuche, den wechselnden Zeitgeist und den beharrlicheren Nationalcharakter, die Wissenschaft, Kunst und Religion der Völker betrifft, so gehört die eingehende Behandlung auch dieser Punkte nicht in die Erziehungs-, sondern in die allgemeine Culturgeschichte und in deren einzelne Abtheilungen:

in die Geschichte der Literaturen, der Künste, der Wissenschaften, der Religionen, der Philosophie, der Gewerbe, des Handels u. s. w. Es ist selbstverständlich, daß die Geschichte der Erziehung Andeutungen zu geben habe über alle Umstände, welche von Einfluß auf die Erziehung der Völker gewesen sind, und daß sie also mit allen Wissenschaften, welche auf den Menschen und auf die Menschheit Bezug haben, in Berührung bleiben müsse. Da aber alle pädagogische Praxis und Theorie sich nur mit der absichtlichen Bildung des Menschen beschäftigt, so muß auch die Geschichte dieser Praxis und Theorie sich auf das Gebiet der Absichtlichkeit beschränken. Sie ist allerdings nichts Anderes als Culturgeschichte; sie ist aber nur ein Theil derselben.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß zum Verständniß der Erziehungsgeschichte mancherlei Vorkenntnisse nöthig sind, namentlich die Elemente der Naturwissenschaft, der Länder- und Völkerkunde, der allgemeinen Weltgeschichte und der Culturgeschichte. Zu diesen allgemeinen Erfordernissen kommt aber noch ein specielles. Die Geschichte einer jeden Kunst oder Wissenschaft nämlich wird nur demjenigen recht verständlich sein, der die betreffende Kunst oder Wissenschaft selbst näher kennt. Dies gilt auch von dem hier vorliegenden Gebiete. Wer mit der Praxis und der Theorie der Erziehung zu wenig vertraut ist, dem wird die Geschichte dieser Praxis und Theorie nicht recht klar und lebendig werden. Letztere gehört daher eben so wenig an den Anfang des pädagogischen Studiums, wie die Geschichte der Musik, oder der Plastik, oder der Mathematik u. s. w. der Erlernung der betreffenden Kunst oder Wissenschaft vorangehen soll. Wollte man aber mit der Geschichte des Erziehungswesens zugleich die systematische Darstellung der Pädagogik geben, so müßte man die historischen Thatsachen willkürlich combiniren und durch theoretische Zuthaten erweitern, was nicht viel besser wäre, als das Construiren des Entwickelungsganges der Menschheit nach einem Lehrgebäude der speculativen Philosophie.

Die im Obigen angedeuteten Grenzen der Geschichte des Erziehungswesens ergeben sich aus der Sache selbst, sie sind objectiver Art. Noch engere Grenzen aber muß sich ein Lehrbuch ziehen, welches die Geschichte der Erziehung für einen bestimmten Leserkreis bearbeiten will. Nicht Alle, welche sich mit einer bestimmten

Wissenschaft beschäftigen, bringen derselben das gleiche Interesse und Bedürfniß entgegen; nicht Alle betrachten sie von dem nämlichen Standpunkte aus und zu demselben Zwecke. Hierdurch wird zwar der Begriff und das Gebiet der Wissenschaft selbst nicht verändert, wol aber die Richtung und Ausdehnung des Studiums derselben bestimmt. Was nun das weite Gebiet der Erziehung und ihrer Geschichte betrifft, so dürfte einerseits selbst der umfassendste und schärfste Geist nicht im Stande sein, es in allen Einzelheiten vollständig zu beherrschen, anderseits auch keine Berufsart und Lebensstellung eine universelle pädagogische Bildung erfordern. Eltern und Erzieher in den verschiedensten Stellungen, Lehrer an Schulen und Erziehungsanstalten aller Art, Leiter und Verwalter des Schulwesens, Gesetzgeber und Staatsmänner, sämmtliche höhere Classen der bürgerlichen Gesellschaft, überhaupt Alle, welche mit Bewußtsein in das Culturleben eingreifen, haben ein Interesse an Erziehungsfragen. Aber dieses Interesse ist immer ein individuell bestimmtes, bestimmt durch Beruf, Bildungsgrad, sociale Stellung, Nationalität.

Auch wir betrachten die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts von einem bestimmten Standpunkte aus. Wir fragen uns nämlich: In wie fern ist dieselbe für den deutschen Volksschullehrer von Wichtigkeit? — Es wird also besonders hervorzuheben sein, was im Laufe der Zeit für die Erziehung und den Unterricht des deutschen Volkes im Großen und Ganzen, also für die allgemeine Bildung desselben geschehen ist. Da aber zwischen allen Classen der Gesellschaft eine fortwährende Wechselwirkung stattfindet, so dürfen auch diejenigen Bestrebungen und Veranstaltungen, welche zunächst der Erziehung und Bildung engerer Kreise gewidmet waren, nicht mit Stillschweigen übergangen werden, sofern sie eine Wirkung auf das Ganze hervorgebracht haben. Da ferner das deutsche Volk in seinen Erziehungsbestrebungen vielfach durch andere Völker beeinflußt worden ist, so müssen auch die pädagogischen Leistungen der letzteren hervorgehoben werden, soweit sie für unsere eigene Nation fruchtbar gewesen sind. Endlich ziemt es dem denkenden Volksbildner, daß er seinen Blick auf die Menschheit überhaupt richte, um zu erkennen, was derselben unter allen Verhältnissen zum Heile oder zum Verderben gereiche. Wir werden

daher selbst die mit der Geschichte der deutschen Pädagogik in keinem Zusammenhange stehenden Völker ins Auge fassen, in so fern ihr Erziehungswesen anregende Lichtseiten oder warnende Verirrungen zeigt, also zu unserer eigenen Praxis bestätigende Analogieen oder beleuchtende Gegensätze darbietet.

### §. 3. Genauere Orientirung.

Wie die Individuen, so haben auch die Völker eine sehr verschiedene Lebensdauer. Manche stehen noch heute in ihrer angestammten Eigenthümlichkeit als Glieder der Menschheitsfamilie da, trotzdem Jahrtausende an ihnen vorübergegangen sind; andere haben durch tief eingreifende Schicksale wesentliche Veränderungen erlitten; noch andere sind gänzlich untergegangen, und auf den Trümmern ihres Daseins haben sich neue Völkerformationen gebildet. Ist eine Nation aus dem Stadium jugendlicher Unreife und Gährung zur Ausgestaltung ihrer Kräfte und zu einem bewußten Leben nach festen Normen gelangt, und bleibt ihr politisches Gemeinwesen von fremder Uebermacht verschont, so kann sie entweder durch zähes Festhalten an ihren Idealen und Institutionen, oder durch einen fortwährenden Verjüngungsproceß ihr Dasein behaupten. Verliert aber ein Volk die ursprünglichen Grundgedanken und Hauptformen seines Lebens, ohne in neuen Principien und Zielen einen Ersatz zu finden: so geräth es in Rathlosigkeit, Erschlaffung und Auflösung. Vielleicht hinterläßt es dann einer jugendlichen Nation, deren Anprall ihm den Untergang bringt, werthvolle Grundlagen einer neuen Cultur, vielleicht auch verjüngt es sich selbst durch Aneignung fremder Lebensfactoren.

Werfen wir nun von unserem Standpunkte aus einen orientirenden Blick auf die Menschheit, so finden wir, daß sämmtliche Völker der äthiopischen, der malaiischen und der amerikanischen, sowie die meisten der mongolischen Rasse außerhalb der Grenzen unserer Betrachtung liegen. Mit den Hottentotten, Neuseeländern, Karaiben, Eskimos und ähnlichen Nationalitäten hat die Geschichte der Pädagogik überhaupt nichts zu schaffen; denn dieselben haben keine wesentlichen Fortschritte in der Civilisation aufzuweisen und sind eben deshalb kein Gegenstand der Geschichte, sondern nur der Beschreibung, und finden ihre Stelle in der Ethnographie. Selbst

viele Culturvölker, obwol sie längst der Vergangenheit angehören, müssen wir übergehen, weil uns aus den Trümmern ihres Daseins keine Aufschlüsse für die Erziehungsgeschichte gerettet worden sind: so die Mexikaner, Peruaner, Lydier, Bithynier, Phrygier (sammt den Trojanern) u. s. w.

Von den mongolischen Völkern sind nur die Chinesen und Japanesen für die Erziehungsgeschichte in unserm Sinne von Interesse.

Die höchste und freieste Culturentwickelung zeigt die kaukasische Rasse, von welcher besonders die zwei Stämme der Indoeuropäer (Arier) und der Semiten unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. Die wichtigsten Völker des ersteren Stammes sind die Inder, Perser, Griechen, Römer (nebst den romanischen Völkern der Gegenwart), die Germanen und Slaven. Zu den Semiten gehören die Babylonier, Assyrier, Syrier, Phönizier, Israeliten, Araber. — Nicht alle diese Völker sind für unseren Zweck von Wichtigkeit. Ganz übergehen werden wir sämmtliche slavische und die meisten romanischen Völker, sowie den skandinavischen Zweig der Germanen. Von den Semiten sind nur die Israeliten und in gewissem Sinne die Araber von Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik Die Indoeuropäer haben den bei weitem größten Theil der Culturarbeit des Menschengeschlechts vollbracht; doch können sich die Semiten rühmen, alle drei monotheistischen Religionen geschaffen zu haben.

Aus einem dritten kaukasischen Stamme, dem chamitischen, ragen nur die Aegypter wie ein einsamer Bergesgipfel im Halbdunkel der Geschichte empor.

Ueberblickt man das wechselvolle Schauspiel der Völkerentwickelung, so muß man die oft gemachte Bemerkung, daß ihr Gang von Osten nach Westen gerichtet sei, im Allgemeinen als zutreffend anerkennen, wenn auch einzelne Gegenströmungen stattfinden. Demgemäß führen auch wir, indem wir zunächst die Erziehung der alten Völker ins Auge fassen, dieselben ungefähr in der Reihe vor, wie sie sich von Osten nach Westen aneinanderschließen, und fassen sie herkömmlicher Weise in die beiden Gruppen der orientalischen und classischen Völker zusammen. Hierauf behandeln wir die Entwickelung des Erziehungswesens bei den Deutschen. — Auch

eine andere oft gemachte Bemerkung ist begründet, daß nämlich die meisten Völker einzelnen großen Männern, welche über die Massen emporragen, ihren Aufschwung im Allgemeinen und ihre Erziehungsnormen im Besonderen verdanken. Man erinnere sich beispielsweise an Moses, Zoroaster, Confucius, Lykurg, Numa, an den Stifter des Christenthums, an Karl den Großen, an Luther rc. In der Erziehungsgeschichte werden deshalb immer einzelne Persönlichkeiten in den Vordergrund treten müssen.

Durchdrungen von den Idealen dieser bahnbrechenden Führer des Menschengeschlechtes hat im Laufe der Zeiten eine Reihe der edelsten und begabtesten Männer ihre besten Kräfte dem Erziehungswesen gewidmet. Ihre Ruhmeshalle ist eben die Geschichte der Pädagogik. Das Verweilen in derselben erfüllt den Lehrer und Erzieher mit Liebe und Begeisterung für einen Beruf, dem durch glorreiche Koryphäen Hoheit und Weihe verliehen ist, mit jenen Ideen, in denen alle Menschenbildung ihre Zielpunkte erkennen muß, mit den schönsten Vorbildern der Ausdauer und Selbstverleugnung im Dienste der Civilisation. Die Geschichte der Pädagogik lehrt, daß alles Gute mit der menschlichen Schwäche und Beschränktheit, mit Wahn und Bosheit zu kämpfen hat, also nur durch Geduld und Beharrlichkeit zum Siege gelangt; daß oft das Aechte verkannt wird, weil es in unscheinbarem Gewande auftritt, oft das Falsche Beifall findet, weil es durch einen trügerischen Schein blendet, immer aber nur das Vernünftige zum Wole der Menschen gereicht. Sie zeigt, wie sich die Gegenwart aus der Vergangenheit entwickelt hat, welche Stelle unser Volk als Glied der Menschenfamilie einnimmt, welche Aufgabe ihm obliegt, welche von unseren Bestrebungen sich bereits anderswo als heilsam oder schädlich erwiesen haben, was wir meiden, festhalten, anstreben müssen, was eine allgemein-menschliche Giltigkeit oder nur eine vorübergehende Bedeutung hat, welche Bahnen zur Blüte oder zum Falle der Völker führen. Sie warnt vor starrer Festhaltung des Veralteten und vor ruheloser Sucht nach Neuerungen, vor leidenschaftlicher Bekämpfung und vor blinder Annahme des Zeitgeistes, vor dem erschlaffenden Dünkel auf unsere Errungenschaften wie vor der niederschlagenden Verzweiflung an unserer Zukunft, vor dem Schwören auf die Worte eines Meisters oder auf die Weisheit

einer Secte, vor planlosen Experimenten und schwindelhaften Reformprojecten.

Wer aber aus der Geschichte der Erziehung einen bleibenden Gewinn ziehen will, der muß sie nicht blos in sein Gedächtniß aufnehmen, sondern mit seinem eigenen Denken und Wollen verweben; er muß sie auf sich selbst, auf seinen Berufskreis, auf seine Umgebung, auf sein Zeitalter anwenden, um ihre Lehren zu Triebfedern und Normen des Lebens zu gestalten.

Erster Theil.

# Die alten Völker.

## Erster Abschnitt.

# Die orientalischen Völker.

### §. 4. Die Chinesen.

Seit Jahrtausenden bewegt sich das gesammte Leben der Chinesen in festen Formen. Die Grundzüge der socialen und politischen Ordnung ihres Reiches sind bei allem Wechsel der Dynastieen unverändert geblieben. Der Gedankenkreis, die Sitten, die Umgangsformen, die Standesverhältnisse, die Berufsarten, die Normen und Methoden ihrer gesammten Arbeit, die Auffassung und Handhabung der Justiz, kurz alle Errungenschaften der Cultur haben ein stereotypes Gepräge erhalten.

Indem nun die Chinesen von dem Werthe ihrer Civilisation und ihrer Einrichtungen eine sehr hohe Meinung haben, erblicken sie in der Stabilität des einmal Bestehenden die Richtschnur aller politischen und pädagogischen Thätigkeit. Zweck der Erziehung ist die treue Ueberlieferung des Hergebrachten an die Jugend und die strenge Gewöhnung der Jugend an das Hergebrachte. Neue Bahnen zu betreten ist unerlaubt; freie Entwickelung der menschlichen Kräfte kennt man nicht; das Recht und die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit bricht sich an den geheiligten Schablonen alles Lebens; das Princip der Naturgemäßheit ist durch den Terrorismus der Culturgemäßheit untergegangen. Wozu soll auch der junge Chinese selbst denken und seine Kräfte auf eigene Strebziele richten? — In seiner Familie, in seiner Umgebung, in seinem Reiche findet er das Ideal aller menschlichen Vollendung und Glückseligkeit ein für allemal thatsächlich und mustergiltig ausgeprägt. Jede Abweichung vom Herkommen wäre schimpflich, jede Neuerung thöricht, jede Einführung fremder Culturbestandtheile barbarisch und ver-

derblich. Das Stabilitätsprinzip ist die objective Richtschnur der Erziehung: sie hat lediglich für das gegebene Leben zu bilden und ist also durchaus praktisch. Der Zögling soll in diesem Leben sein Glück machen; und daher ist das Utilitätsprinzip der subjective Endzweck aller Erziehung: sie ist eine entschieden egoistische. Auch das Regulativ, nach welchem der junge Mensch sein Glück zu suchen hat, ist ihm in den herkömmlichen Lebensformen gegeben: daher ist die Erziehung eine rein conventionelle. Es kommt nur darauf an, daß der Zögling sich in diese Lebensformen gehörig einübe, daß er insbesondere eine derselben als das Vorbild seiner Laufbahn ergreife, und daß er innerhalb einer scharf begrenzten Sphäre sichere Routine und ausgezeichnete Fertigkeit erlange: in diesem Sinne ist die Erziehung eine extrem technische.

Von dieser Auffassung des Erziehungszweckes wird nun die gesammte pädagogische Praxis in allen ihren Richtungen geleitet. Das leibliche Leben wird nicht nur geschützt und gepflegt, sondern auch einer strengen Zucht unterworfen, weil hiervon die praktische Brauchbarkeit, das Fortkommen, das Wolergehen des Individuums bedingt ist; die körperlichen Bewegungen und Geschicklichkeiten werden zu großer Gewandtheit ausgebildet, weil sie zur Beobachtung eines künstlichen Ceremoniells und zur Ausführung der mannigfaltigen Berufsarbeiten erforderlich sind, oder auch zum Jongleurgewerbe nutzbar gemacht werden können; Spiel und Erholung ist der Jugend erlaubt, weil neue Kraft zu neuen Anstrengungen gesammelt werden muß. Aber planmäßige pädagogische Leibesübungen (Gymnastik) im Interesse allgemeiner Bildung haben im Systeme der chinesischen Erziehung keinen Platz, weil die Bedeutung derselben für den Gesammtorganismus des Menschen, für die physische Oekonomie, für den Geist, für den Willen, für den ästhetischen Sinn nicht begriffen wird.

Sehr grell kommt das chinesische Erziehungsprinzip auf dem Gebiete des sittlichen Lebens zur Erscheinung. Man erzieht nicht zu moralischen Gesinnungen, sondern zu einem schicklichen Benehmen. Und dies ist durch Herkommen und Gesetz mit pedantischer Genauigkeit bestimmt. Das Verhalten gegen Eltern und Verwandte aller Grade, gegen Lehrer und Vorgesetzte, gegen Personen von verschiedenem Rang, Alter und Geschlecht, gegen Bekannte und Fremde

ist festen Regeln unterworfen; jede Begrüßung, jedes Compliment, jede Redewendung, die Art Besuche abzustatten oder zu empfangen, die Form der Einladung, jede Stellung und Körperhaltung bis auf die Zahl und Tiefe der Verbeugungen, kurz das ganze gesellschaftliche Ceremoniell ist für alle Fälle vorgezeichnet. Höflichkeit und glattes Benehmen, kluge Vermeidung aller Reibungen und Verdrießlichkeiten ist die Hauptsache im Verkehre. Nicht den Forderungen der sittlichen Natur des Menschen, nicht der Stimme des Gefühls und Gewissens, sondern dem Herkommen und dem geschriebenen Gesetze hat man zu folgen. Ein complicirtes System von Umgangsformen, von Polizei- und Strafbestimmungen ist das Surrogat der schlichten Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe. Die Gesellschaft wird nicht durch den sittlichen Gemeingeist, sondern durch einen künstlichen modus vivendi zusammengehalten. — Wie viel hat da ein Kind zu lernen und zu üben, damit es in die Gesellschaft passe! Wie muß aber auch unter dem gleißenden Schein der Wolgezogenheit das Herz veröden! Wol lernt das Kind, wie es sich benehmen, wie es reden, stehen, gehen und sitzen soll; aber es lernt nicht, wie es empfinden und denken soll. Kriechende Ehrerbietung gegen Höhere, Hochmuth und Grausamkeit gegen Niedere gehen neben einander her; Verstellung, Hinterlist, Lüge und Betrug im Dienste einer herzlosen Selbstsucht bergen sich unter der Hülle des conventionellen Anstandes und der Legalität des Handelns. Es ist begreiflich, daß die Stellung, welche der Chinese Anderen gegenüber einnimmt, auch auf das Verhalten gegen sich selbst, auf die sittliche Gestaltung seiner eigenen Persönlichkeit von maßgebendem Einfluß ist. Selbstbeherrschung und Ordnungsliebe, Gesetzlichkeit und Pünktlichkeit, rastloser Fleiß und unermüdliche Ausdauer, kluge Vorsicht, stete Nüchternheit (daher Vermeidung berauschender Getränke) sind Nationaltugenden der Chinesen; das Leben fordert sie, und die Erziehung arbeitet auf ihre Begründung hin. Allein die höheren Interessen der menschlichen Natur finden wenig Pflege; dem chinesischen Nationalgeiste ist die Werthschätzung und die freudige Bethätigung reiner Sittlichkeit, die uneigennützige Hingabe an hohe Ideen, das beglückende Gefühl der Menschenwürde und der Selbstveredelung mehr und mehr abhanden gekommen in dem wirren Gewühle und unter den eisernen Fesseln

des Lebens. Daher denn auch das Gefühl der Gemüthsleere und der Mangel an wahrem Lebensgenuß; daher die rohen Ausbrüche der irregeleiteten und tyrannisirten Menschennatur, die thierische Gefräßigkeit und die geschlechtlichen Ausschweifungen, soweit die Verhältnisse dem Einzelnen freie Hand lassen und der Befriedigung individueller Gelüste günstig sind.

Bedeutend ist die intellectuelle Cultur der Chinesen. Eine Literatur von erstaunlichem Umfange behandelt die verschiedensten theoretischen und praktischen Wissenschaften. Bücher werden zu außerordentlich geringem Preise hergestellt, da die Chinesen in der Fabrication des Papiers und im Buchdruck seit langer Zeit große Fertigkeit besitzen; sie sind hierin, wie in vielen anderen Erfindungen, den occidentalischen Völkern um Vieles zuvorgekommen. Lehrbücher für alle Fächer und Stufen, ausführliche Handbücher, riesige Encyklopädieen bieten der eminenten Wißbegierde und Lernlust der chinesischen Jugend unerschöpfliche Nahrung dar. Und entscheidet sich der Knabe für irgend ein praktisches Geschäft, so nimmt dasselbe seine Fassungskraft und seine Geschicklichkeit gleich sehr in Anspruch; denn das Handwerk, der Landbau, die Gärtnerei, die Bearbeitung der Metalle, die Holzschnitzerei, kurz alle bürgerlichen Gewerbe sind bei den Chinesen zu großer Vollkommenheit gelangt und beschäftigen Geist und Hand des Menschen um so mehr, als sie ohne Beihilfe des Maschinenwesens betrieben werden.

Wo das Gemüthsleben gebrochen und die freie Bewegung aufgehoben ist, da findet auch die ästhetische Erziehung keinen günstigen Boden. In China beschränkt sie sich im Allgemeinen auf Gewöhnung zur Reinlichkeit und Sauberkeit, Einübung des conventionellen Anstandes und Sorge für standesgemäße Kleidung. Unter den wolhabenden Volksclassen wird auch auf die äußere Zurichtung des weiblichen Geschlechtes nach dem landesüblichen Geschmack viel Werth gelegt; kostbare Kleider, reicher Haarschmuck, feine Schminke, ein niedlicher, durch frühzeitiges Umbiegen der Zehen verkrüppelter Fuß, einige musikalische Fertigkeit gelten neben anziehenden Manieren dem Chinesen als besondere Zierden der Mädchen und Frauen und nehmen daher die erziehliche Sorgfalt stark in Anspruch. Was auch immer dem Chinesen als schön gel-

ten möge: es ist etwas Aeußerliches, in die Sinne Fallendes; das Gemüthsleben, die Phantasie, die productive Geisteskraft hat wenig mit ihm zu schaffen. Alle Naivetät ist abgestreift. Künstlichkeit, sorgfältige Technik, große Virtuosität sind das Ideal wie in der Industrie so im Benehmen und in der Kunst des Chinesen. In der Malerei und Architektur ist er äußerst geschickt; aber überall bleibt er bei der Sauberkeit, Zierlichkeit und Künstlichkeit der Form stehen, seine Kunst ist ein verfeinertes Handwerk. Zur Musik hat er nur geringe Anlagen; sein kaltes und leeres Gemüth vermag ihr keine Seele einzuhauchen. Poesie ist dem Chinesen nicht fremd, er besitzt einen reichen Schatz schöner Literatur; aber auch auf diesem Gebiete scheint seit Jahrhunderten Erstarrung, trockene Nüchternheit und kleinlicher Formalismus Platz gegriffen zu haben, so daß das Ueberlieferte mehr ein Gegenstand des Lernens, als ein Mittel wahrer Bildung geworden ist. Und so tritt dem jungen Chinesen, möge er den langen Weg der Schule gehen, oder frühzeitig ein Gewerbe oder eine Kunst ergreifen, zwar überall eine vorbildliche Form, ein maßgebender Geschmack entgegen; allein da er zugleich in eine unabänderliche Regel und in eine mühsame Praxis eingezwängt wird, so kann sein ästhetischer Sinn nicht zur freien Entfaltung gelangen.

Auch das religiöse Leben der Chinesen ist im Laufe der Zeit in Formalismus erstarrt und wird in der Erziehung sehr vernachlässigt. Das Volk ist zu prosaisch und materialistisch, als daß es im Gebiete des Geistigen und Ewigen Befriedigung finden könnte; das Kind wird nur für die Erde, für die Spanne des menschlichen Lebens erzogen. Vor Alters hatten die Chinesen einen religiösen Naturdienst: Himmel und Erde, Sonne und Mond, Fluß- und Berggeister fanden Verehrung. Als dieser schlichte aber lebendige Cultus, der weder an bestimmte Orte gebunden war, noch von einem besonderen Priesterstande gepflegt wurde, in Verfall kam, traten kurz hintereinander zwei große Reformatoren in China auf, Lao-tse und Kong-tse (Confucius), jener um 600 v. Chr., dieser etwa 30 Jahre später geboren, beide noch jetzt von ihrem Volke hochgeehrt.

Lao-tse legte seine Glaubens- und Sittenlehre nebst Gedanken über Staatsleben und Erziehung in einer besonderen Schrift

nieder, welche noch jetzt bei den Chinesen als classisch gilt und seit einigen Jahrzehnten auch in abendländische Sprachen übersetzt worden ist (Lao-tse Tao-te-king. Der Weg zur Tugend. Aus dem Chinesischen übersetzt und erklärt von Reinhold von Plänckner. Leipzig, Brockhaus, 1870). Lao-tse lehrt das Dasein eines allmächtigen, allweisen und allgütigen höchsten Wesens, das sich in der Natur und der menschlichen Vernunft offenbart, überall gegenwärtig, Schöpfer, Erhalter und Regierer des Weltalls ist und dem Frommen in allen Leiden des Lebens Trost verleiht, das aber als Geist nur dem Geiste faßbar ist. „Wenn du zu ihm aufschauest, so siehst du es nicht, denn es ist unsichtbar. Wenn du ihm lauschen willst, so hörest du es nicht, denn es ist lautlos Wenn du nach ihm fassest, so kannst du es nicht ergreifen, denn es ist unkörperlich, daher unbegreiflich. Es kann keine Licht-, keine Schattenseite haben, es ist ewig und unvergänglich, und es ist nicht möglich, ein bezeichnendes Bild, einen Namen dafür zu finden. Es kann nur als ein übersinnliches, durchaus immaterielles Wesen gedacht werden." — Unvergänglich, wie die Gottheit, ist nach Lao-tse auch der Geist des Menschen. „Um den Begriff des höchsten Geistigen zu erfassen, um zu ihm zu gelangen, müssen wir mit der größten geistigen Ruhe und Klarheit beobachten, wie alle Wesen entstehen, wachsen, blühen, aber auch, wie sie wieder zurückkehren in den Schooß der Natur. Wir müssen eingedenk sein, daß von allen den lebendigen Wesen jedes wieder zu seinem Ursprung zurückkehrt, jedes wieder in seine Grundstoffe sich auflöst. Dieses Zurückkehren zum Ursprung, dieses Sichauflösen in seine Grundstoffe nennt man: „zur Ruhe kommen." Aber dieser Ruhe folgt immer ein Wiederaufleben, ein Wiedererwachen zu neuem Zweck, zu neuer Bestimmung, zu neuem Leben. Ein Immerwiederkehren, ein stetes erneutes Wiederaufleben nennt man Fortdauer. Wer nun weiß, daß eine Fortdauer ist, dem ist alles klar und offenbar und einleuchtend, der ist mit einem Worte aufgeklärt. Wer nicht einsieht, daß es eine Fortdauer gibt, und daß auch er fortdauere, der bereitet sich durch seine Unüberlegtheit, durch seine Unbesonnenheit selbst Unheil. Wer aber einsieht, daß eine Fortdauer ist, der ist sich auch der hohen Bedeutung derselben bewußt. Wer von der hohen Bedeutung der Fortdauer durch-

drungen ist, der ist sicher großgesinnt, edel, vortrefflich. Wer großgesinnt, edel, vortrefflich ist, der hat das Ideal der Menschenwürde erreicht. Wer das Ideal der Menschenwürde erreicht hat, dem hat sich der Himmel erschlossen. Wem sich der Himmel erschlossen hat, der kennt das höchste Wesen. Wer das höchste Wesen kennt, der kennt die Ewigkeit. Ob auch der Leib vergehe, wir haben nichts zu fürchten." — Nur wer reines Herzens ist, frei von Leidenschaften und Lastern, von sinnlichen Begierden, von Selbstsucht, Neid, Haß, Hochmuth, Jähzorn, Falschheit; nur wer die Wahrheit und Tugend liebt, sich selbst beherrscht, demüthig, mitleidig und wolwollend ist, kann zur Weisheit gelangen und Gott erkennen. Nur durch freies Denken und Forschen, durch öffentliche Aufklärung, durch allgemeine Volksbildung kann, nach Lao-tse, das Ziel der Menschheit erreicht werden. Nun aber ist das Volk durch den Druck der in Ueppigkeit lebenden Großen und durch planmäßige Verdummung ganz und gar in irdische Sorgen verstrickt und so jedes idealen Aufschwunges unfähig. Nur Aufklärung und wolwollende Regierung kann es wieder aufrichten. Schlechte Regenten meinen: „Man müsse das Gemüth und den Geist des Menschen leer lassen, dafür aber seinen Bauch füllen; man müsse ihm mehr die Knochen als die Willenskraft stärken; man müsse immer dahin streben, daß das Volk in seiner Unwissenheit bleibe, denn dann begehre es auch nicht viel." Sie seien daher besorgt, daß die Weisen nicht wagen, mit ihren Kenntnissen hervorzutreten. „Denn ein Volk, das zu viel wisse, sei schwierig zu regieren. Wolle man den Staat durch Intelligenz regieren, so verursache man nur Schaden und begünstige Mord und Diebstahl. Regiere man aber dadurch, daß man die Verbreitung der Intelligenz verhüte, so werde man eine glückliche Regierung haben." Lao-tse verwirft diese Ansichten, er nennt sie „weitab vom richtigen Standpunkte und geradezu entgegen dem, was man der Menschheit schuldig ist und was sie erwarten kann" — Aufklärung und Wolwollen. „Wer sich über das Volk erheben, wahrhaft höher stellen will als dieses, der muß durch Wort und Lehre sich hinabbegeben zu ihm, durch seine Weisheit und Geisteskraft ihm vorangehen und voranleuchten. Wer seine Höhe behaupten will über dem Volke, der darf dieses keinen Druck von oben fühlen lassen;

wer seinen Vorrang vor dem Volke behaupten will, der darf es nicht kränken und knechten, sondern muß ihm wolthun in jeder Weise. Dann wird die Welt ihm zujauchzen, wird glücklich und froh sein, ihn lieben, loben und ehren, ihn auch bei keiner Gelegenheit im Stiche lassen. Und da er ja keine Veranlassung zu Unruhen und Streitigkeiten gibt, so wird die Welt in Frieden leben, und nirgends auf Erden wird Kampf und Unruhe sein."

Begreiflicherweise machten Lao-tse's Anschauungen schon auf seine Zeitgenossen einen tiefen Eindruck. Dies geht besonders aus einer Aeußerung des Confucius hervor, welcher im Mannesalter, nachdem er selbst schon als Lehrer aufgetreten war, eine weite Reise machte, um den berühmten Weisen persönlich kennen zu lernen. Heimgekehrt sprach Confucius mehrere Tage kein Wort und von seinen Schülern über die Ursache dieses Schweigens befragt, antwortete er: „Ich komme von Lao-tse und bin sprachlos vor Erstaunen über den Ideenreichthum und Gedankenflug dieses Mannes. Seht, wenn die Gedanken eines Mannes hoch und weitfliegend sind, wie der Vogel in der Luft, so sind meine wie der Pfeil, der den Hochschwebenden durchbohrt und mir bringt. Sind sie wie der Hirsch auf weiter Flur, so sind meine gleich dem Jagdhund schnell und holen ihn ein. Sind sie so tief wie der Fisch im unabsehbaren Abgrunde, so gleichen meine der Angel, an der er heraufgebracht wird ans Tageslicht. Wenn aber die Großartigkeit der Gedanken dem Drachen gleicht, der hoch im Aether unerreichbar, unverwundbar schwebt, so kann ich sie nicht erreichen. Seht, so ist Lao-tse's Geistestiefe und Gedankenflug gleich dem Drachen. Ich stehe da mit offenem Munde und bin keines Wortes fähig."

Wenn ein Confucius die Lehre Lao-tse's zu hoch fand, so darf es uns nicht Wunder nehmen, daß die große Menge noch weit weniger in den Geist jener Lehre einzudringen vermochte und dieselbe gänzlich entstellte. Es geschah eben in China, was auch in anderen Ländern geschah und noch geschieht: jede, auch die erhabenste Religion und gerade sie am meisten wird von den ungebildeten Volksmassen unter Leitung von Pfaffen in Unsinn verwandelt. Die Lehre Lao-tse's wurde von ihren Bekennern (den Tao-sse) ebenso wie die gegen Ende des ersten Jahrhunderts

n. Chr. eingedrungene Lehre des Buddha (chin. „Fo") durch allerlei Zuthaten in einen abergläubischen Werkdienst veräußerlicht. Lao-tse selbst wird von seiner Secte als „Gott-Mensch" verehrt. Dieselbe hat ebenso wie die Buddhisten zahlreiche, mit glänzend geputzten Götterbildern ausgestattete Tempel, einen prunkvollen Cultus, ein reiches, dem Wunderglauben dienendes Ceremoniell, und beide Secten sind der Zauberei und Wahrsagerei ergeben. Dies Alles hat in den niederen Volksschichten feste Formen angenommen und wird durch verschiedene Classen von Mönchen und Nonnen, sowie durch zahlreiche Priester (mit dem japanischen Worte „Bonzen" bezeichnet) genährt und aufrecht erhalten. Die Kinder werden von ihren Eltern in diesen durch das Herkommen geheiligten und in feste Formen gebrachten Wahn eingeführt, durch die allgemeine Sitte darin bestärkt, durch das Bonzenthum darin erhalten; und so ist auch hier die Entwickelung der Jugend von Beginn an in Fesseln geschlagen.

Die gebildeten Classen des chinesischen Volkes, an der Spitze die Gelehrten und Beamten, huldigen weder den idealen Anschauungen des Lao-tse, noch dem Wahne der Secten, welche sich nach Lao-tse oder Buddha nennen, sondern der nüchternen Lebensphilosophie des Confucius (chin. Kong-tse). Im Gegensatze zu Lao-tse, welcher für freie Geistesentwickelung und steten Fortschritt des Menschengeschlechtes eintrat, forderte Confucius strenges Festhalten an den Satzungen der Väter, an den Meinungen der Vorfahren. Er stützt seine Sittenlehre nicht auf religiöse Ideen, nicht auf den Glauben an Gott und Unsterblichkeit, sondern auf die Einsicht in die Bedingungen der menschlichen Wolfahrt und auf die Autorität der Staats- und Familienordnung. Den Eltern und Vorgesetzten wird wolwollende Fürsorge, Güte und Gerechtigkeit, den Kindern und Unterthanen williger und unbedingter Gehorsam zur Pflicht gemacht. Es liegt uns also bereits im alten China der Gegensatz zwischen der idealen und der realen Lebensanschauung, zwischen metaphysischer und empirischer Begründung der Sittenlehre vor. Jene Denkungsweise war von Lao-tse, diese von Kong-tse vertreten. Den Sieg trug die letztere davon, und noch jetzt ist in China die nüchterne, verstandesmäßige und unmittelbar praktische Lehre des Confucius die maßgebende, die

officielle, die politisch adoptirte. Die Schriften dieses Weisen bilden den wichtigsten Gegenstand des Studiums; er gilt als der eigentliche Begründer der chinesischen Wissenschaft und Literatur, und sein noch bestehendes Geschlecht genießt eines besonderen Ansehens.

### §. 5. Fortsetzung. Die Japanesen.

So bietet sich denn der chinesischen Jugend eine für alle Richtungen menschlicher Entwickelung maßgebende Cultursubstanz dar. Sie unverändert auf die nachwachsenden Geschlechter zu übertragen, ihr alle menschlichen Anlagen und Kräfte zu unterwerfen, ist Zweck der Erziehung. Die letztere hat daher in China mehr zu thun, als in irgend einem anderen Staate. Erziehung ist die wichtigste Aufgabe der Familie, der Staatsverwaltung, der Gesellschaft; das ganze häusliche und öffentliche Leben ist eine Schule, eine pädagogische Anstalt. Da nun der chinesische Culturzustand und Volksgeist keine Selbstbestimmung des Zöglings duldet, sondern die Autorität des Erziehers zum einzigen und unbedingten Regulativ der pädagogischen Praxis macht, so muß vor Allem die erste und wichtigste Erziehungsstätte, die Familie, und das Haupt derselben, der Vater, ein unantastbares Ansehen genießen. Der Vater ist daher absoluter Herr des Hauses; auch die Frau ist ihm gegenüber blos die erste Dienerin, und nur in der herkömmlichen socialen Ordnung findet sie einigen Halt, in der persönlichen Zuneigung des Mannes ein erträgliches Loos. Da der Chinese in seinen Kindern das höchste Glück und die größte Ehre findet, so darf er, wenn seine rechtmäßige Frau unfruchtbar ist, Nebenfrauen nehmen. Wird aber sein Haus mit mehr Kindern gesegnet, als er zu versorgen im Stande ist, so darf er die überzähligen, namentlich die Mädchen, aussetzen oder tödten. Denn die Volkssitte schützt ihn gegen alle kaiserlichen Edicte in diesem Vorrechte der väterlichen Gewalt. Doch bezeugt die außerordentliche Anzahl der Einwohner (nach chinesischem Sprachgebrauche „Mäuler") des himmlischen Reiches, daß nur der dringendsten Noth, selten dem religiösen Wahn oder der sittlichen Schlechtigkeit das Leben der Kinder zum Opfer fällt. Im Allgemeinen gehört eine innige Zärtlichkeit der Eltern gegen die

Kinder zum Nationalcharakter der Chinesen. Von Alters her beobachten schon die Schwangeren aus Rücksicht auf das Gedeihen der Leibesfrucht eine sorgfältige Diät und wird den Kindern die treueste Pflege gewidmet. Die Sorge für ihre nächsten Bedürfnisse und ihre erste Bildung ist die Freude und Ehre der Mutter, die weitere Erziehung der Kinder zur volksthümlichen Cultur und zur Brauchbarkeit im Leben das Hauptziel der väterlichen Liebe. Freilich wird nur den Knaben eine sorgfältigere und umfassendere Bildung zu Theil; das weibliche Geschlecht ist gering geachtet, entbehrt des Schulunterrichtes, wird nur äußerlich mehr oder minder abgerichtet und in den ärmeren Gesellschaftsclassen von Jugend auf an die harte Arbeit gewöhnt, mit der das Weib des gemeinen Mannes diesem zu dienen hat. Unbedingter Gehorsam, tiefe Ehrerbietung, lebenslängliche Dankbarkeit sind die Hauptpflichten der Kinder gegen ihre Eltern. Selbst die Staatsgesetze sind von dem Familiengeiste durchdrungen, indem kein Kind als Ankläger seiner Eltern vor Gericht erscheinen darf, wenn es nicht im Falle der Wahrheit seiner Aussage eine harte Züchtigung, im Falle der Unwahrheit den Tod erleiden will; auch darf kein Verbrecher verbannt werden, wenn er der Sohn einer hilflosen Witwe ist. Ebenso bieten die allgemeinen socialen Verhältnisse Chinas der häuslichen Erziehung eine wirksame Unterstützung dar. Die vier Stände, nämlich die Gelehrten und Beamten („Mandarinen"), die Ackerbauer, die Gewerbtreibenden, die Kaufleute sind zwar durch Bildung, Lebensweise und Tracht streng von einander abgegrenzt, aber sie sind keine erblichen Berufsclassen, keine Kasten; vielmehr kann in China Jeder werden, was er will, und die höchsten Stufen der Gesellschaft erreichen, wenn er sich nur die erforderliche Berufsbildung aneignet. Einen Erbadel gibt es (abgesehen von dem Geschlechte des Confucius) nicht. Dies bringt Leben in die stabile Ordnung der Dinge und spornt die Eltern zur erziehlichen Sorgfalt, die Kinder zu unermüdlichem Streben an.

Schulen aller Art bestehen im ganzen Reiche und sind Allen zugänglich. Wer am meisten lernt, erreicht den höchsten Posten; auch dem Sohne des ärmsten Arbeiters sind alle Staatsämter zugänglich. Schon im Alter von fünf Jahren werden die chinesischen Knaben in die Schule gebracht; zwar besteht kein gesetzlicher

Schulzwang, aber das persönliche Interesse und der Volksgeist bewirken eine fast allgemeine und regelmäßige Benutzung der elementarischen Bildungsanstalten. Das schulmäßige Lernen ist freilich den chinesischen Kindern durch die Eigenthümlichkeit ihrer Muttersprache sehr erschwert. Da nämlich dieselbe keine Lautsprache ist, sondern nur Lautgebilde, d. h. einsilbige Wörter, zu Elementen hat, so ist ein jahrelanger Fleiß nothwendig, um nur den gebräuchlichsten Vorrath von einfachen Vocabeln und zusammengesetzten Charakteren lesen und schreiben zu lernen. Ueberdies wird auf Kalligraphie großer Werth gelegt. Mit dem Lese-, Schreib- und Sprachunterricht ist die Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse verbunden; das Rechnen schließt die Reihe der elementarischen Lehrfächer ab. An geschulten Lehrern kann es nicht fehlen, da von den zahlreichen jungen Chinesen, welche auf den höheren Bildungsanstalten sich für die Carriere des Gelehrten und Beamten vorbereiten, nur ein sehr kleiner Theil im engeren Staatsdienste Stellung findet, die große Mehrheit aber sich ein anderes Feld der Wirksamkeit suchen muß und es in den zahlreichen Gemeinde- und Privatschulen findet. Die Lehrer an diesen Anstalten erhalten ein festgesetztes Schulgeld, von wolhabenderen Eltern auch Geschenke; doch sehen sie sich an vielen Orten genöthigt, ihr unzulängliches Einkommen durch Nebenerwerb zu vermehren und beschäftigen sich daher in ihren Mußestunden mit ärztlicher Praxis, mit Wahrsagerei und Zauberei, mit Schreiberei, mit Vermittelung von Handelsgeschäften u. s. w., obwol die besseren Volksclassen dies als eine Entwürdigung des in hohem Ansehen stehenden Lehrerberufes mißbilligen. Die reicheren Chinesen halten für ihre Kinder Hauslehrer. In wie fern für die Erziehung und Bildung der Armen, der Waisen, der sittlich Verwahrlosten, der Blinden, Tauben, Blödsinnigen gesorgt werde, ist noch nicht genügend bekannt. Eine zahlreiche Classe von Proletariern scheint, ähnlich wie die Parias in Indien, jeder Schulbildung zu entbehren. Daß aber in allen Provinzen des chinesischen Reiches seit länger als zwei Jahrtausenden höhere Schulen, auch Akademieen bestehen, ist außer allem Zweifel. In diesen Anstalten wird die nationale Sprache und Literatur, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaft, besonders auch Gesetzes-

und Staatskunde mit großer Sorgfalt gelehrt, und der Eifer der Studirenden wird durch die Aussicht auf äußere Erfolge außerordentlich angespornt; denn nur der Gelehrte kann ein Staatsamt erlangen, das Wissen bestimmt den Rang in der Gesellschaft, verleiht den persönlichen Adel, welcher in China die Stelle des erblichen einnimmt.

Uebrigens sorgt der Staat nicht blos für Schulen, er ist selbst eine große Erziehungsanstalt. Der Kaiser, als „Sohn des Himmels" mit der höchsten Autorität bekleidet, muß selbst eine möglichst hohe Gelehrsamkeit besitzen, wird als Familienvater des ganzen Reiches angesehen, ist oberster Director des gesammten höheren Schulwesens und betrachtet die Bildung und Erziehung des Volkes als eine Hauptaufgabe seiner Regierung und aller ihrer Organe, der Mandarinen. Im Besonderen haben dieselben nach altem Brauche monatlich zweimal den Bewohnern ihres Dienstbereichs in feststehenden Sprüchen die Hauptpunkte der Sittenlehre vorzutragen und einzuschärfen; auch die behördlichen Erlasse werden zur Verbreitung von moralischen, politischen und wirtschaftlichen Belehrungen benutzt; die Polizei und die Rechtspflege hält mit peinlicher Sorgfalt und eiserner Strenge die herkömmliche Ordnung aufrecht, für schwere Verbrechen müssen auch die Verwandten des Verbrechers mit büßen. Kurz, der ganze Staatsorganismus wirkt erziehend auf das Volk und durch die Erwachsenen hindurch auf die Jugend. Nur um religiöse Dinge, insbesondere um confessionellen Unterricht, kümmert sich die Regierung wenig. Sie überläßt das Bekenntniß und den Cultus dem häuslichen Leben, der Volkssitte, dem Tempeldienste, den Bonzen und hält nur darauf, daß die Ordnung und der Bestand des Staates durch keine Secte gefährdet werde. Diese im Wesentlichen rein defensive Haltung der chinesischen Regierung in Glaubenssachen verbunden mit dem materialistischen Sinne und dem zähen Beharren des Volkes beim Hergebrachten dürfte allein zur Erklärung des Umstandes hinreichen, daß der Islam, das Judenthum und das Christenthum bei den Chinesen bis heute kein Glück gemacht haben, obschon Mohammedaner schon im 11., Israeliten schon im 12., Christen schon im 13. Jahrhunderte in China existirten, seit der Mitte des 16. Jahrhunderts eine viel-

seitige und eifrige christliche Mission daselbst betrieben wird und im Jahre 1860 dem Christenthume auf Betrieb Frankreichs sogar vertragsmäßige Freiheit und Schutz zuerkannt worden ist, auch in Peking schon seit längerer Zeit ein russisches Kloster besteht.

Die *Methode* der chinesischen Erziehung ist nicht die entwickelnde, sondern die mittheilende. Dies kann auch nicht anders sein. Denn wo das Kind einer unabänderlichen Culturſubstanz und einer allmächtigen Autorität unterworfen ist, da kann nicht ein Erziehungsverfahren Platz greifen, welches auf Anerkennung der individuellen Entwickelungsfreiheit beruht und auf Anleitung zur vernünftigen Selbstbestimmung ausgeht; wo Vielwisserei und Routine die Hauptsache sind, da hat man nicht Zeit zum Denken und Versuchen. *Abrichtung* des Kindes durch Unterweisung, Ueberlieferung, Vormachen, Gewöhnung, strenge Zucht und stete Aufsicht, das ist die Aufgabe des chinesischen Erziehers und Lehrers; *Lernen* durch aufmerksames Zuhören, durch gedächtnißmäßige Aneignung, durch genaues Nachmachen, pünktliches Aufsagen und fleißige Uebung, das ist die Thätigkeitsform des Zöglings. Das gesammte niedere und höhere, öffentliche und private Schulwesen steht unter dem Einflusse der Staatsregierung, unter der Aufsicht der Mandarinen. Die Studirenden müssen sich vielen und peinlichen Prüfungen unterziehen, bei denen namentlich Clausurarbeiten eine große Rolle spielen. Wo, wie in China, das Studiren keine freie Geistesarbeit, sondern ein peinliches Lernen ist, da kann auch das Examen als unbedingt maßgebend betrachtet und die Wissenschaft in einen eben so unveränderlichen Rahmen eingeschlossen werden, wie das Leben.

Schließlich mögen noch einige treffende Aussprüche über chinesische Culturzustände und Bildungsverhältnisse von dem Uebersetzer Lao-tse's hier Platz finden. *Plänckner* sagt in dem oben citirten Buche: „Was China betrifft, so ist zwar in gewisser Weise lobend hervorzuheben einmal, daß große *Toleranz* in Glaubenssachen herrscht. Es wird kein Mensch nach seiner Religion gefragt, jeder mag glauben, was er will, denken, wie er will, jeder hat vollständige Freiheit zu glauben oder nicht zu glauben, was ihm beliebt, sobald nicht der Staat, sobald nicht staatliche Einrichtungen gefährdet sind, oder für gefährdet gehalten werden. Ein zweites

Lob ist der Drang nach wissenschaftlicher Bildung. Diese wird durch den Staat dadurch ungemein befördert, daß nur der wissenschaftlich Gebildete zu einer Bevorzugung gelangt. Nur der Beamte, der studirte Mann genießt Ansehen; der reichste Kaufmann dagegen, der Künstler rangirt, wie der Handwerker oder Privatmann, weit hinter dem letzten Beamten einer kleinen Stadt. Ein drittes Lob will ich zollen dem Volksunterrichte. Es gibt in China kaum ein kleines, ärmliches Dorf, kaum einen Weiler, wo nicht ein Lehrer selbstständig gehalten würde, so daß bis zum geringsten Bauer und ärmsten Handwerker hinab jeder Chinese wenigstens die gebräuchlichsten Schriftzeichen schreiben, seine Rechnungen selbst stellen, seine Correspondenzen führen und die Tagesliteratur lesen kann." — „Aber" — und nun werden die Schattenseiten des Chinesenthums nachgewiesen — „was erstens den Volksunterricht betrifft, so brauche ich nur zu erwähnen, daß dieser in derselben, nur mechanische Geschicklichkeit förderndeu, das Gedächtniß in Anspruch nehmenden, die geistige Entwickelung des Kindes hemmenden Weise vor sich geht, wie wo anders. Was das Zweite, die wissenschaftliche Ausbildung betrifft, so ist dort der Drang, ein Gelehrter zu heißen, ein gewaltiger, die Art und Weise aber, wie dies erreicht wird, und der Begriff „Gelehrter" himmelweit von dem verschieden, was Lao-tse unter einem Gelehrten versteht, der harmonisch durchgebildet, bei dem Geist und Herz in gleicher Weise zur möglichsten Vollkommenheit gelangt ist. Ich will dabei nicht des schädlichen Einflusses der Connexionen gedenken, nicht der schändlichen, durch die verbrecherische Macht des Capitals herbeigeführten Corruption der Examinatoren, sondern der Examina an sich." (In denselben wird nämlich nur „die gründliche Kenntniß der classischen Autoren — der chinesischen natürlich" und stilistische Gewandtheit, nicht aber freie Geistesbildung und productive Kraft gefordert.) — „Auch das Dritte, die Toleranz, also die ausdrückliche Zusage vom Staate, frei seine Ansichten über religiöse Dinge in Wort und Schrift äußern zu dürfen — denn auch die Preßfreiheit ist eine unbeschränkte — ist deshalb ganz werthlos, weil die Chinesen zu indifferent in allen religiösen Dingen, zu materiell, zu rein praktisch sind, und sich um Dinge, die, wie sie sagen, weder Schatten noch Substanz

haben, sehr wenig kümmern.“ Und endlich wird bemerkt, „daß es in China in dritthalb Jahrtausenden mit drei Dingen, den Bedrückungen und Erpressungen von Seiten der Beamten, dem ungeheueren Pauperismus in vielen Provinzen und drittens mit dem Materialismus nicht besser geworden ist. Diese drei Dinge blühen und wuchern fort und haben als viertes das für uns furchtbar und seltsam klingende Produkt erzeugt, eine enorme Gleichgiltigkeit gegen den Tod“.

Die Grundlagen und Formen der chinesischen Civilisation finden sich im Allgemeinen auch bei den Japanesen. Doch haben sich diese, seitdem vor drei Jahrtausenden durch chinesische Colonieen ihre Nationalität, ihr Staatswesen, ihre Cultur eine bestimmte Grundlage gewonnen hatte, vielfach selbstständig weiter entwickelt, und ihre stammverwandten Nachbarn in manchen Punkten übertroffen. Die Japanesen gelten als ein sehr gelehriges, gewandtes, fleißiges und wolgesittetes Volk von lebhaftem Ehrgefühl und Nationalstolz; ihre Industrie hat eine bewunderungswürdige Höhe erreicht, ihre Literatur ist sehr reich, und Bücher sind in großer Zahl im ganzen Volke verbreitet, dessen Bildung von Alters her wie in China durch eine große Anzahl von Schulen aller Art gefördert wird. Bei den Japanesen empfangen auch die Mädchen Schulunterricht, genießt überhaupt das weibliche Geschlecht mehr Freiheit und Ansehen als bei den übrigen orientalischen Völkern. Politische Bildung, Heranziehung aller Volksclassen für den Staatszweck, Behandlung des Erziehungswesens als eine der wichtigsten bürgerlichen Angelegenheiten ist den beiden ostasiatischen Culturvölkern gemeinsam. Auch im Beharren beim Alten und in der Abschließung gegen fremde Nationen stimmten sie bis auf die Neuzeit überein. Seit einiger Zeit aber hat sich in Japan eine Partei des Fortschrittes gebildet und zu großer Macht aufgeschwungen, und so ist es gekommen, daß gegenwärtig die Japanesen mit den westlichen Culturstaaten (England, Frankreich, Deutschland, Oesterreich u. s. w.) im lebhaftesten Verkehr stehen und auf allen Lebensgebieten große Reformen unternehmen. Hierbei ist namentlich zu erwähnen, daß seit 1872 auch das japanesische Schulwesen auf Grund eines eigenen Schulgesetzes nach europäischen Mustern umgestaltet wird. Bis dahin war dort die

allgemeine Volksbildung in ähnlicher Weise Privatsache wie im alten Athen. „Wer in sich den Beruf des Lehrers fühlte, trat als solcher auf und fand je nach Begabung und anderen Umständen einen größeren oder geringeren Schülerkreis.“ Jetzt ist das ganze Reich in Schuldistricte eingetheilt; staatliche Schulinspectoren beaufsichtigen das Unterrichtswesen, die Lehrer sind als Staatsbeamte angestellt und reichlich besoldet, alle Kinder sind vom 6. Lebensjahre an schulpflichtig, die Errichtung neuer Schulen macht großartige Fortschritte.

Ob sich die Chinesen dieses Vorgehen ihrer stammverwandten Nachbarn zum Vorbilde nehmen werden, ist bis jetzt zweifelhaft. Beharren sie aber im Alten, so wird ihnen kaum ein anderes Loos fallen, als ihren westlichen Nachbarn, den Indiern, die Auflösung ihres Volksthums.

### §. 6. Die Indier, die Aegypter.

Um das Jahr 2000 v. Ch. stieg ein mächtiges Volk arischen (indoeuropäischen) Stammes aus den iranischen Gebirgsländern in die Gebiete des Indus und Ganges hinab, unterwarf die Ureinwohner Vorderindiens und gründete daselbst ein eigenartiges Volksthum, dessen oberste Classen die siegreichen Einwanderer bildeten, während die unterworfenen Einheimischen als letzte Glieder in dem neuen socialen Systeme dienen mußten. Auf diese Weise entstand das Volk der Hindu, der Indier im engeren Sinne des Wortes. Sie allein nehmen hier unsere Aufmerksamkeit in Anspruch. Denn die übrigen, sehr zahlreichen und unter einander höchst verschiedenen Nationalitäten Vorderindiens und sämmtliche Bewohner Hinterindiens sind auf einer zu tiefen Stufe der Bildung stehen geblieben, als daß sie einen Platz in der Geschichte der Pädagogik beanspruchen könnten.

Die Indier haben, im Gegensatze zu den Chinesen und Japanesen, seit vielen Jahrhunderten und namentlich in der Neuzeit durch fremde Völker so gewaltige Einflüsse und Erschütterungen erfahren, daß ihr gesammtes Eigenleben mehr und mehr umgestaltet worden und gegenwärtig in gänzlicher Auflösung begriffen ist. Nachdem Alexander d. Gr. in ihr Gebiet eingedrungen war, standen sie mit dem Westen, zuerst mit den Griechen, dann mit den Römern

in unmittelbarem Handelsverkehr, während im 8. Jahrhundert n. Ch. die Araber zwischen sie und die Völker des Abendlandes traten und mit ihrem mohammedanischen Wesen das altindische Volksthum zu zersetzen begannen. Im späteren Mittelalter brechen auch mongolische Eroberer in Indien ein, und so wird die Eigenthümlichkeit der Hindu durch fremde Staatseinrichtung, fremden Glauben und fremde Nationalität tief erschüttert. Am Anfange des 16. Jahrhunderts treten Portugiesen erobernd in Ostindien auf und verbinden mit ihren Handelsgeschäften eine eifrige Mission zur Verbreitung des Christenthums. Nachdem dieselben gegen Ende des nämlichen Jahrhunderts von den Holländern fast ganz verdrängt waren, erschienen im Beginn des 17. Jahrhunderts die Engländer in Ostindien, und heute ist beinahe ganz Vorderindien ihrer unmittelbaren oder mittelbaren Botmäßigkeit unterworfen. Wenn nun auch dieselbe mit Humanität und möglichster Schonung des Bestehenden geübt werden mag, so geht doch unter dem thatsächlichen Einflusse der Intelligenz, der Industrie, der Sitten, der Politik und der Religion der Engländer das alte Hinduvolk einer völligen Umgestaltung entgegen. — Wollen wir also die eigenthümliche Erziehungsweise desselben kennen lernen, so müssen wir sein Alterthum, die Zeit seines freien Eigenlebens ins Auge fassen.

Die Grundlage der socialen Ordnung und der volksthümlichen Erziehung der Hindu ist das Kastenwesen. Dasselbe ist zwar keineswegs auf Ostindien beschränkt, dort aber mit besonderer Consequenz ausgebildet und festgehalten worden; auch haben gerade die Volksclassen der Indier von den Portugiesen zuerst den Namen „Kasten“ erhalten. Es sind erbliche Berufsstände; der gesellschaftliche Rang und die Lebensbestimmung der Individuen wird nicht durch freie Wahl, sondern durch die Geburt (Abstammung) entschieden. Entsprungen ist das Kastenwesen überall aus Gewaltthätigkeit. Indem nämlich nicht selten schwächere Völker von stärkeren unterjocht wurden, kamen die Besiegten den Siegern gegenüber in eine abhängige Stellung. In Indien entstand das Kastenwesen dadurch, daß die im Gangeslande seßhaften Völker von den eingewanderten Ariern unterworfen wurden. Das ganze Gemeindewesen gliederte sich nun in die vier erblichen Stände der

Priester, Krieger, Ackerbauer und Gewerbsleute. Die erste Kaste führt den Namen „Brahmanen". Diese waren nicht blos Priester, sondern auch Rathgeber der Fürsten, Aufzeichner und Hüter der Gesetze, Aerzte, Lehrer, Vertreter der gesammten Wissenschaften, kurz die eigentlichen Inhaber aller Cultur und hatten daher auf das ganze Volksleben den größten Einfluß.

Die gesammte Erziehung bei dem Hinduvolke war von dem Kastenprincipe geleitet. Die Erziehung hatte die Aufgabe, das Kind mit den Rechten und Pflichten, mit der socialen Stellung und dem Berufskreise seiner Kaste vertraut zu machen und ihm die speciellen Kenntnisse, Fertigkeiten, Sitten und Ceremonien beizubringen, welche der betreffenden Kaste zukamen. Die Individualität, die persönliche Begabung und Neigung des Kindes konnte natürlich nicht weiter zur Geltung kommen, als es innerhalb der bestimmten Lebenskreise möglich war. Die wichtigsten Mittel der Erziehung waren Belehrung, Beispiel, Gewöhnung, Uebung. Den jungen Brahmanen lag vorzugsweise das Studium der gesammten Wissenschaft ob; die Krieger wurden nur in den elementarischen und weltlichen Fächern unterrichtet, im Uebrigen aber zum Militärdienst sorgfältig eingeschult; auch die Ackerbauer erhielten einen einfachen Schulunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse ihres Berufes; die Kenntniß und die praktische Geschicklichkeit in der Landwirtschaft, sowie in allen Arten der Gewerbe wurde einfach durch die Kastentradition fortgepflanzt. Der vierte Stand (die „Sudra"), aus den unterworfenen Ureinwohnern Indiens entstanden und auf das heimische Handwerk und den Lohndienst angewiesen, blieb von der Theilnahme an der Schulbildung gänzlich ausgeschlossen, genoß aber als ein nützliches Glied des Gemeinwesens die allgemeinen Menschenrechte. Außerhalb des bürgerlichen Verbandes und der Civilisation standen die „Tschandalas", gewöhnlich „Parias" genannt. Diese Menschenclasse hat sich aus denjenigen Ureinwohnern Indiens formirt, welche sich der neuen Ordnung nicht fügen wollten. Sie galten als Wesen niederer Gattung, als „die verachtetsten der Sterblichen" und wurden einer menschlichen Erziehung für unwürdig gehalten.

Wie das Kastenwesen eine feste Ordnung in das sociale und

politische Leben bringt und der speciellen Ausbildung der Berufsarten günstig ist, daher auch bis auf die Neuzeit bei allen Völkern in gewisser Weise fortbestanden hat, so bietet es auch für die Erziehung erhebliche, selbst von aufgeklärten Männern gepriesene Vortheile dar. Ohne Zweifel können die einzelnen Anlagen des Menschen durch kastenmäßige Vererbung gesteigert werden, und die specielle Ausbildung derselben wird frühzeitig gefördert, wenn der Sohn im Berufskreise des Vaters sein Vorbild und Uebungsfeld findet; ferner ist das unruhige, oft zeitraubende Schwanken in der Wahl und Erlernung einer bestimmten Berufsart ausgeschlossen, wo die Lebensbestimmung des Individuums schon durch die Geburt gegeben ist; endlich wird der Unzufriedenheit des Menschen mit seinem Stande durch die geheiligte Vererbung desselben, durch die unantastbare Ordnung der gegebenen Verhältnisse, durch entschiedene Entwickelung des Corporationsgeistes vorgebeugt. Allein abgesehen davon, daß das Zahlenverhältniß der Genossen aller Berufsarten mit den praktischen Bedürfnissen leicht in Widerspruch kommt, wenn es lediglich durch den Zufall der Geburt bestimmt wird, ist das Kastenwesen mit der Menschenwürde und Entwickelungsfreiheit des Individuums schlechthin unverträglich; denn die Anlagen des Kindes entsprechen keineswegs immer dem Berufe seines Vaters, und die Gesammtheit hat kein Recht, die harmonische Ausbildung des Einzelnen unmöglich zu machen. Das Kastenwesen kann daher wol unter gewissen Verhältnissen einige Zeit von Nutzen sein; aber es ist weder eine haltbare Form der bürgerlichen Gesellschaft, noch eine vernünftige Norm der Erziehung. Sehr verderblich wirkte das reine Kastenwesen auch dadurch, daß in ihm nur ein Sinken, niemals ein Steigen des Individuums in seiner Stellung zur Gesammtheit möglich war. Fehltritte oder natürliche Neigungen konnten zur Degradation auf einen geringeren Stand, ja zur Ausstoßung aus dem socialen Verbande führen; nie aber winkte dem Talente, dem Eifer, dem Verdienste und den Trieben des Herzens die Aussicht auf eine höhere Stufe der Ehre und des Glückes.

Indem nun die Hindus nicht blos die traditionellen Berufsarten, sondern zugleich den Zufall der Geburt zur Richtschnur ihrer pädagogischen Praxis machten, unterwarfen sie das Kind einer dop-

pelten Beschränkung, und die Erstarrung ihres Lebens mußte daher selbst den Mechanismus des Chinesenthums weit überbieten.

Die entschiedene Anlage der Indier für Religion und zwar besonders für die Religion des Gemüthes brachte eine weitere Einseitigkeit in ihre Erziehung. Ihr Gott ist überall zugegen, offenbart sich in allen Erscheinungen des Himmels und der Erde, in der Sonne und den Gestirnen, im Himalaya und im Ganges, im Menschen, im Thiere, in der Pflanze. Alles durchdringt und beseelt er; alles Sinnliche ist nur sein wechselvolles Kleid, seine vergängliche Hülle. Indem nun diese pantheistische Weltauffassung das ganze Leben des Hindu beherrschte, erlag sowol sein Denkvermögen als seine Thatkraft unter der mystischen Beschaulichkeit des Gemüthes. „Herr der Begierden" zu werden, allen irdischen Sinn abzulegen, sich schon im Leben in das Göttliche zu vertiefen und sich durch Kasteiungen und Bußübungen auf die völlige Versenkung in den Urgrund alles Seins vorzubereiten, das ist die höchste Weisheit, das wahre Glück des Hindu und das Ideal aller indischen Erziehung. Sie ist eben so entschieden idealistisch, religiös und auf das Jenseits gerichtet, wie die chinesische praktisch, materialistisch, dem Diesseits zugewendet ist.

Da das ganze geistige Leben der Indier von den Brahmanen geleitet wurde, sie allein Lehrer waren, so fand natürlich das religiöse Element eine überwiegende Pflege; in ihm war das Band gegeben, welches alle Kasten zu einem wirklichen Volke vereinigte. Bald aber trieb die Priesterkaste Mißbrauch mit ihrem Einflusse: sie ließ das Volk in Götzendienst versinken und hielt es darin fest, verweigerte ihm jede Aufklärung, weil es zum Erkennen unfähig sei; auch nahm sie für sich allein das Recht in Anspruch, die „Vedas" (heiligen Schriften) auszulegen. Ueberhaupt duldete die Brahmanenkaste so wenig wie irgend eine andere Priesterzunft die freie Bewegung der Geister. Dies zeigte sich besonders in ihrem Kampfe gegen die Lehre des Buddha. Dieser Mann trat im 6. Jahrhunderte v. Christo auf und erregte insbesondere durch die Verwerfung des Kastenwesens den Unwillen der Brahmanen. Er lehrte, daß die Ursache der Uebel in der Welt und also des Unglückes der Menschen hauptsächlich in den Begierden und Leidenschaften der Menschen liege, und daß also die Beherrschung der

Begierden und Leidenschaften das beste Mittel zur Bekämpfung des menschlichen Elends sei. Nur durch Selbstverleugnung, sittliche Güte, Menschenliebe, tugendhaftes Leben, durch Unterdrückung aller Selbst- und Genußsucht, durch Abkehr von den Freuden der Welt könne der Mensch zum Frieden, zur Seligkeit gelangen. Dieser Weg stehe aber Allen offen, ein Jeder könne ihn selbst finden und einschlagen ohne die Hilfe der Brahmanenkaste. Ueberhaupt sei das Kastenwesen verwerflich, da alle Menschen gleich seien. Buddha's Lehre fand viele Anhänger; aber die Brahmanenkaste setzte der Verbreitung des neuen Glaubens den hartnäckigsten Widerstand entgegen, und zur Zeit Jesu gelang es ihr, eine allgemeine Reaction gegen den Buddhismus herbeizuführen und seine Anhänger gänzlich aus dem Hindureiche nach Ceylon, Hinterindien, Tibet, China und Japan zu vertreiben.

Für die physische Erziehung des Volkes thun natürlich die Brahmanen eben so wenig, wie für die Aufklärung seines Geistes und für die Stärkung seines Willens. Denn der Leib ist nichtig, ein traumartig beschauliches Leben im ererbten Glauben ist Weisheit, schweigende Geduld und Selbstverleugnung ist Tugend. Glücklich macht nur der Tod; daher ist es auch ein frommer Brauch, unschuldige Kinder bei feierlichen Gelegenheiten in den Ganges oder unter die Räder des Götzenwagens zu werfen. Die Mädchen, mit Ausnahme derjenigen, welche sich dem Tempeldienste widmen, genießen gar keinen Unterricht, denn derselbe könnte, wie die Indier meinen, Unzufriedenheit mit dem auf das Haus beschränkten Berufe des Weibes herbeiführen; auch ist bei den Hindus die Frau gänzlich vom Manne abhängig, sie gehört ihm in dieser und in jener Welt. Für die Knaben dagegen bestehen seit alten Zeiten im ganzen Lande Elementarschulen, in denen Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt wird. In der Regel wird der Unterricht unter schattigen Bäumen, nur bei schlechtem Wetter in gedeckten Räumen ertheilt. Der Lehrer läßt sich in seiner Berufsarbeit nicht nur von einem Gehilfen, sondern auch von den gereifteren Schulknaben unterstützen, die kleineren werden von den größeren angeleitet und controlirt; der wechselseitige Unterricht ist ein altindischer Brauch. Die Schreibübungen werden zuerst in Sand, dann mit einem eisernen Griffel auf Palmblättern, schließlich auch

mit Tinte auf Platanenblättern ausgeführt. Neben den elementarischen Kenntnissen und Fertigkeiten werden den Kindern auch die religiösen Gebräuche und die wichtigsten Sittenregeln beigebracht. Friedfertigkeit, Geduld, Sanftmuth, Höflichkeit, Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit, Ehrerbietung gegen Eltern und Vorgesetzte gelten den Indiern als die wichtigsten Tugenden. Die Disciplin in den Schulen ist, entsprechend dem Nationalcharakter der Hindus, sanft und mild; die Kinder sollen hauptsächlich durch freundliche Worte zum Guten erzogen werden. Uebrigens wird die Zucht dadurch sehr erleichtert, daß die Lehrer, welche sämmtlich Brahmanen sind, in sehr hohem Ansehen stehen und als „geistige Väter" der Kinder noch mehr geehrt werden, als die leiblichen. Nur wo Ermahnungen nicht fruchten, wird Tadel, dann körperliche Züchtigung angewendet; eine den Indiern eigenthümliche Schulstrafe ist das Begießen der Kinder mit kaltem Wasser. — Eine eigentliche Besoldung beziehen die Lehrer nicht und Schulgeld wird nicht gezahlt, da das Lehren um Lohn als schimpflich gilt; dagegen empfangen die Lehrer, je nach dem Vermögen und dem guten Willen der Eltern ihrer Schüler, allerlei kleine und große Geschenke: Kleider, Sonnenschirme, Pantoffeln, Getreide, Gemüse, Kühe, Pferde, Ländereien, Gold, Edelsteine u. s. w. — Eine sehr sorgfältige Pflege haben in Indien von alten Zeiten her die höheren Schulen genossen. Sie sind wesentlich für die Brahmanenkaste bestimmt, doch auch Zöglingen aus der zweiten und dritten Kaste zugänglich. Es wird in diesen Anstalten Grammatik, Mathematik, Geschichte, Poesie, Philosophie, Astronomie, Arzneikunde und Rechtswissenschaft gelehrt, namentlich auch ein sehr eingehendes Studium der Vedas betrieben. Doch nur Brahmanen durchlaufen den ganzen Lehrcursus, welcher mindestens 12 Jahre in Anspruch nimmt. — Von den wissenschaftlichen Leistungen der Indier sind besonders die mathematischen auch für die westlichen Völker von Bedeutung gewesen. Die im Mittelalter von den Arabern verbreiteten mathematischen Kenntnisse stammen zu einem guten Theile aus Indien, insbesondere auch unser Ziffernsystem.

Das Hinduvolk geht der Auflösung entgegen; mit der politischen Unabhängigkeit verliert es mehr und mehr auch sein eigenartiges Leben und seine Erziehungsformen. Der Glanz der Brah-

manen ist verblichen, die Kriegerkaste ist aufgelöst, und wenn auch einzelne hervorragende Geister eine Wiedergeburt ihres Volkes anstreben, so bleiben doch die Massen theilnahmslos, da sie von Alters her durch ihre heimischen Verhältnisse an Resignation gewöhnt sind und allmälig unter fremder Macht allen Freiheitssinn und Lebensmuth verloren haben.

Die Sprache der heiligen Schriften des Hinduvolkes (das „Sanskrit") ist schon seit zwei Jahrtausenden eine todte; da sie aber eine ältere Schwester aller indoeuropäischen Sprachen, also auch der deutschen ist, so hat sie in der Neuzeit für die geschichtliche und vergleichende Grammatik, namentlich auch für die Erforschung unserer Muttersprache große Bedeutung gewonnen.

---

Große Aehnlichkeit mit der indischen Erziehung hatte die ägyptische. Auch diese beruhte auf dem Kastenwesen. Dasselbe war in Aegypten noch weiter ausgebildet als in Indien, indem neben den Priestern, Kriegern, Ackerbauern und Gewerbetreibenden noch die Viehzüchter und die Nilschiffer besondere Stände bildeten; in der späteren Zeit, als ein lebhafter Verkehr der Phönizier, Griechen, Perser u. s. w. mit den alten Bewohnern des Nillandes bestand, bildete sich daselbst noch die besondere Gesellschaftsclasse der Dolmetscher. Wie bei den Hindus, so war auch bei den Aegyptern die Religion das maßgebende Element des Lebens und der Erziehung. Die Erscheinungen und Mächte der Natur wurden personificirt und als göttliche Wesen betrachtet. Obenan stand der Alles belebende Sonnenball Ra, der von Alters her unter mannigfaltigen Benennungen und Abbildungen an zahlreichen Orten des Landes, namentlich auch als Nilgott, verehrt wurde und in der späteren Zeit des ägyptischen Alterthums als höchster Nationalgott Osiris heißt. Neben ihm erhält nun auch seine Schwester und Gemahlin Isis als Göttin der fruchtreichen Erde einen weitverbreiteten Cultus. Indem man ferner die physischen und geistigen Eigenschaften des Menschen in die Naturgottheiten hineinphantasirte, überdies auch mannigfaltige Thiergestalten (den Stier, die Katze, das Krokodil, den Ibis u. s. w.) als Symbole der Göttercharaktere betrachtete, entstand ein sehr reicher Cultus, der allmälig bei den unteren Volksclassen in bloßen Götzendienst ausartete. Nur

die Priesterkaste bewahrte eine geistige, mit Vernunft und Sittlichkeit in Zusammenhang stehende Religion. Sie allein genoß einer höheren Erziehung und pflegte in ihren Schulen zu Theben, Memphis, Heliopolis, Sais u. s. w. die Wissenschaften und Künste: das Schreiben und Lesen, Geschichte und Philosophie, Natur- und Heilkunde, Mathematik und Astronomie, Architektur und bildende Kunst. Es ist gewiß, daß die alten Aegypter auf diesen Gebieten zu einer sehr hohen Bildungsstufe gelangt waren, und daß andere Völker, namentlich die Griechen, Manches von ihnen gelernt haben. Allein eine allgemeine Volksbildung läßt sich in den geschichtlichen Zeiten der Aegypter nicht nachweisen. Selbst die Erziehung der Kriegerkaste scheint eine fast ausschließlich militärische, das Geistesleben vernachlässigende, gewesen zu sein. Und die unteren Kasten erzogen ihre Kinder einfach zu den herkömmlichen praktischen Geschäften, zum ererbten Glauben und zur landesüblichen Sitte; der Mangel an politischer Freiheit des Volkes ließ eine wahrhaft menschliche Erziehungsweise nicht aufkommen. Uebrigens ist das gesammte Volksleben der Aegypter durch fremde Nationen, namentlich durch die Perser, Macedonier, Griechen, Römer, Araber, völlig gebrochen worden; schon das reiche Geistesleben des alten Alexandrien war ein exotisches Gewächs, eine Nachblüte der griechischen Kunst und Wissenschaft.

Das im Alterthum wegen seiner Civilisation gepriesene Volk der Aethiopen (in Nubien und Habesch) scheint nur ein Zweig vom Stamme der Aegypter gewesen zu sein und hat keine Spuren seines pädagogischen Denkens und Thuns hinterlassen.

### §. 7. Die Perser.

Unter den alten Völkern Irans, von denen sich die Hindus abgezweigt hatten (§. 6), und die in ihrer weiten Heimat westlich vom Indus große Reiche bildeten, gelangten am frühesten die Baktrer zu einer bedeutenden Cultur. Dieselben wurden aber hernach von den ihnen benachbarten und stammverwandten Völkern in den Hintergrund gedrängt, und zwar zuerst von den Medern, dann von den Persern, welch' letztere im 6. Jahrhunderte unter der Führung des Cyrus schnell zu hoher Macht gelangten. Von da an stehen die Perser als herrschender Zweig und Culturträger

an der Spitze der ganzen iranischen Völkergruppe, die sich im Süden bis an das Meer, im Norden bis zum Oxus, dem turanischen Tieflande und dem Südufer des kaspischen Sees, im Westen bis zum Gebiete des Tigris ausgebreitet hatte. Nach diesen Andeutungen über die historische Stellung der Perser mögen nun die wesentlichsten Punkte ihrer Cultur und Erziehung hervorgehoben werden.

Eigentliche Kasten gab es bei den Persern nicht, obwol der Priester- und Gelehrtenstand (die Magier), sowie der Kriegs- und Beamtenadel dem geknechteten Volke gegenüber eine sehr bevorzugte Stellung einnahmen. — Die altiranische Nationalreligion, ursprünglich ein ähnlicher Naturdienst wie der indische und ägyptische, dann gleichfalls in Götzendienst ausgeartet, war bereits lange vor Gründung des Perserreiches durch den Baktrer Zoroaster (altpersisch Zarathustra, neupersisch Zerduscht) reformirt und veredelt worden. Dieser Religionsstifter hatte den Ursprung der mannigfaltigen Erscheinungen im Natur- und Menschenleben auf zwei höchste geistige Wesen, auf ein gutes und ein böses zurückgeführt (Dualismus) und dem religiösen Glauben eine enge Beziehung auf das sittliche Leben des Menschen gegeben. Die Gegensätze zwischen Licht und Finsterniß, zwischen lachender Fruchtbarkeit und trauriger Oede, zwischen wolbewässerten Gefilden und dürren Wüsten, zwischen nützlichen und schädlichen Thieren, zwischen Leben und Tod, Glück und Unglück, Tugend und Laster, Güte und Bosheit u. s. w. gaben den Anlaß zu jener dualistischen Weltansicht, nach welcher Alles, was ist und geschieht, in zwei große, sich stets bekämpfende Reiche zerfällt. An der Spitze des einen steht nach persischem Glauben der gute Gott Ormuzd, dessen Symbol das Licht-(Feuer) ist, an der Spitze des anderen der böse Gott Ahriman, der König der Finsterniß; dem ersteren wird zuletzt der Sieg zufallen. Diesen Sieg herbeiführen zu helfen, überall das Gute zu fördern und dem Bösen zu wehren, ist Pflicht des Menschen. Derselbe soll dem Ormuzd dienen durch Bewässerung und Anbau des Bodens, durch Pflanzung fruchtbarer Bäume, durch pflege der Herden, durch Erziehung der Kinder, durch physische und moralische Reinheit, durch Förderung der Wahrheit, Gerechtigkeit und des Menschenglückes, sowie durch Bekämpfung alles Verderblichen und Schlechten in der

physischen wie in der sittlichen Welt. Dies die Grundgedanken der in den heiligen Schriften der Perser („Zendavesta") niedergelegten Religion des Zoroaster.

Ohne Zweifel war dieselbe, da sie dem Menschen eine hohe Würde und Lebensaufgabe zuwies, ein sehr werthvolles Fundament der Erziehung. Denn die freie Entwickelung und die sittliche Veredelung der menschlichen Persönlichkeit stand mit der Weltanschauung Zoroasters in vollem Einklange, mußte sogar als eine nothwendige Consequenz derselben erscheinen. Hierzu kam die edle Beanlagung, die mit Vorzügen des Körpers und Geistes reich ausgestattete Nationalität der Perser. Und so würde dieses Volk ein Bild musterhafter Erziehung darbieten, wenn nicht seine schönen Anläufe durch politisches Mißgeschick vereitelt worden wären.

In der That machen sich während der kurzen Blütezeit des Perserthums sehr bedeutungsvolle Anschauungen und Bestrebungen auf pädagogischem Gebiete geltend. Die Kinder waren der Stolz, die Freude, die Hoffnung der Eltern, man erblickte in ihnen die künftigen Träger schöner Menschlichkeit und erkannte, daß von ihrer Erziehung die Wolfahrt und der Bestand des Staates abhängig sei; man scheute sich, ihre Reinheit und Unschuld zu verletzen und widmete ihrem physischen und sittlichen Gedeihen die gewissenhafteste Wachsamkeit und Pflege. Auf Reinlichkeit, edle Haltung, Gewandtheit und Kraft des Leibes, auf Tüchtigkeit in praktischen Geschäften, auf Gewöhnung desselben an Hitze und Frost, an Einfachheit und Mäßigkeit in Speise und Trank, an Ausdauer in gymnastischen und militärischen Uebungen arbeitete die persische Erziehung mit besonderem Eifer hin. Und indem sie zugleich das sittliche Gefühl und Urtheil des jungen Menschen sorgfältig pflegte, führte sie ihn zur Selbstbeherrschung, zur Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeitsliebe. Die Lüge galt den Persern als das schändlichste aller Laster, als Ausfluß Ahriman's, die Wahrhaftigkeit als höchste Tugend, als Abglanz des Ormuzd. Im Ganzen war ihre Erziehung eine Anleitung zur physisch-sittlichen Vollendung der Persönlichkeit. Die übrigen Richtungen der menschlichen Entwickelung, namentlich auch die Bildung des Geistes durch Schulunterricht, scheinen vernachlässigt gewesen zu sein, vermuthlich weil der Staatszweck, den man bald einseitig in

den Vordergrund stellte, zunächst nur leibliche und moralische Tüchtigkeit der Bevölkerung forderte. Denn in der That betrachteten die Perser, als sie ein großes Volk geworden waren, die Bildung zum Staatsbürger als den Endzweck der Erziehung. Wenn sie hierdurch einerseits den Menschen theilweise aus den Augen verloren, so erkannten sie anderseits mit Bestimmtheit die Erziehung als eine öffentliche Angelegenheit, als eine Pflicht des Staates. Nur haben sie dieses Prinzip bei weitem nicht mit der Consequenz und in dem Umfange zu realisiren vermocht, wie einige Staaten der Neuzeit. Bei den Persern blieb erstens das weibliche Geschlecht von der öffentlichen Bildung ausgeschlossen, denn auch bei ihnen waren die menschlichen Rechte, die natürlichen Anlagen und die sociale Bedeutung desselben gering geschätzt; fehlte es zweitens den großen Massen des Volkes an erziehlicher Muße, denn sie waren an die Arbeit gebunden, mußten durch ihren Schweiß den Despoten und seine Diener ernähren, oder im Kriegsdienste ihr Leben wagen.

Trotzdem die öffentlichen Bildungsstätten der Perser angeblich Allen zugänglich waren, dürfen wir uns doch dieselben keineswegs nach Analogie unserer Volksschulen denken. Denn es fand in ihnen kein eigentlicher Unterricht statt, sondern sie wirkten nur durch Aufsicht, Beispiel, Umgang, Gewöhnung und gelegentliche Belehrung, insbesondere auch durch Mittheilung der Göttersagen und durch Erzählung der rühmlichen Thaten der Vorfahren auf die Sitten und das Urtheil der Jugend und überwachten zugleich das physische Gedeihen derselben. Die Knaben und Jünglinge mußten des Morgens zeitig aufstehen und wurden zu diesem Zwecke durch eine Schelle geweckt. Ihr Getränk war Wasser, ihre Hauptspeise Brod, auf Jagd und Weide nährten sie sich mit wilden Früchten, Eicheln und Waldbeeren; Behufs der Abhärtung mußten sie auch im Freien übernachten. Die Erziehungsanstalten der Perser wurden ohne Zweifel blos von den Söhnen der Wolhabenden besucht, haben übrigens wahrscheinlich nur in den größeren Städten des Reiches bestanden und waren in räumlicher Beziehung nichts Anderes, als die freien, von den öffentlichen Gebäuden umgebenen Plätze im Mittelpunkte der Städte; hier nämlich versammelte sich die männliche Bevölkerung, sofern sie sich der Muße

hingeben konnte, nach Altersclassen, um die heimischen Sitten zu pflegen und fortzupflanzen. Nur die ersten 5—7 Jahre verbrachten die Knaben der höheren Stände im elterlichen Hause unter mütterlicher Obhut; von da an gehörten sie dem Staate, erhielten auf jenen Plätzen eine gemeinschaftliche Erziehung, die bis zum 15. Jahre eine allgemein physisch-sittliche war und von da an bis zum 25. Jahre in specieller Vorbereitung auf den Kriegs- und Staatsdienst bestand, dem sich die Männer vom 25.—50. Jahre zu widmen hatten; die tüchtigsten unter diesen erhielten im höheren Alter das Amt der Aufseher und Leiter der Knaben und Jünglinge. Auch die Letzteren standen unter strenger Zucht und Wachsamkeit, weil die Perser von der Ansicht ausgingen, daß gerade das Alter des Ueberganges zu männlicher Reife des Rathes und der Warnung am meisten bedürfe. Sie hatten also in gewissem Sinne die Idee erfaßt, welche unseren Fortbildungsschulen zu Grunde liegt. Ueberhaupt waren sie, wie ihnen der griechische Geschichtsschreiber Xenophon nachrühmt, auf die Verhütung schlechter Angewöhnungen mit Sorgfalt bedacht. Einen besonderen Lehrerstand gab es in diesem Erziehungssysteme nicht. Nur für die Magier waren eigentliche Schulen vorhanden, in denen neben den heiligen Schriften auch weltliche Wissenschaften (Erd- und Naturkunde, Astronomie, Heilwissenschaft u. s. w.) studirt wurden; und am Hofe bestand in der Blütezeit des persischen Reiches eine besondere Bildungsanstalt für die Prinzen und die Söhne der Vornehmen.

Um die geistige und sittliche Entwickelung des Volkes aber kümmerte man sich nicht. Und so dürfen wir uns nicht wundern, daß der griechische Philosoph Plato die schlechte Erziehung der Perser als die Ursache des Verfalles ihrer staatlichen Existenz bezeichnet. Der Hof und die Großen des Reiches wurden von den Lastern der unterjochten Babylonier und Assyrier angesteckt, das Volk verkümmerte unter dem Drucke der Despoten. Und als Alexander mit seinen Macedoniern und Griechen den Perserkönig heimsuchte, fiel seine Herrschaft rasch in Trümmer, weil in den Millionen seiner Unterthanen kein Patriotismus, kein Interesse am Bestande eines Reiches lebte, in welchem sie nichts fanden, dessen Erhaltung ihrem Glücke dienlich gewesen wäre. Was die

Starrheit des Chinesenthums bisher noch nicht vermocht hat, was durch das Kastenwesen und die Priestererziehung der Hindus und Aegypter nur langsam herbeigeführt worden ist, das brachte der Despotismus der Perser jählings zu Stande — den Fall einer edlen Nation.

§. 8. Die Semiten, besonders die Israeliten.

Als die Perser nach Vorderasien vordrangen und in den Gebieten des Tigris und Euphrat mit semitischen Völkern zusammenstießen, hatten die meisten derselben bereits den Höhepunkt ihrer Entwickelung überschritten. Auf Grundlage des Ackerbaues und der hiermit verbundenen seßhaften Lebensweise waren die Babylonier und Assyrier frühzeitig zu einer festen Staatsordnung und zu einer ebenso umfänglichen als kunstreichen Gewerbthätigkeit gelangt; ihre Bauwerke erregten die Bewunderung des Alterthums; auch verstanden diese Völker die Schreibkunst, und in den Wissenschaften, namentlich in der Astronomie, hatten sie manche Entdeckungen aufzuweisen. Sie erfanden Maße und Gewichte, welche hernach auch von den Phöniziern angenommen wurden. Durch Betrachtung der bedeutendsten Himmelskörper und der wichtigsten Erscheinungen auf der Erde waren sie frühzeitig zu einem religiösen Naturdienste hingeleitet worden. Aber die gesammte assyrisch-babylonische Cultur stockte und entartete, sobald sie eine gewisse Höhe erreicht hatte, weil sie nicht planmäßig fortgepflanzt und weiter entwickelt wurde. Denn allgemeine Volksbildung war in den alten Reichen am Tigris und Euphrat unbekannt. Es fehlte daselbst eine höhere Auffassung des gesammten menschlichen Lebens, und namentlich war das sittliche Moment vernachlässigt. Die despotische Staatsverfassung ließ den Begriff des freien Volksthums und die harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen nicht aufkommen. Die Reichen erlagen dem Luxus und der Schwelgerei, die Armen der Tyrannei und der Noth; die Religion ging in einen lasterhaften Götzendienst über, der häufig durch Kinderopfer verherrlicht wurde und also den Beweis lieferte, daß den Babyloniern und Assyriern das Fundament aller wahren Erziehung fehlte: die Anerkennung der Menschenrechte des Kindes.

Noch weniger haben sich die Syrier einen Platz in der Er-

ziehungsgeschichte erworben; und die Phönizier nebst den von ihnen ausgegangenen Karthagern sind zwar nicht ohne Einfluß auf die allgemeine Entwickelung der Menschheit gewesen, aber der pädagogische Geist war ihnen fremd. Die Araber endlich treten erst im Mittelalter in die Erziehungsgeschichte ein, und auch da nur einseitig, nämlich als Förderer der Wissenschaft. Und so haben wir denn die Israeliten als das einzige wahrhaft pädagogische Volk des semitischen Stammes zu betrachten.

Sie allein stehen noch heute als lebendiger Zweig dieses alten Stammes inmitten der großen Völkerfamilie; Jahrtausende hindurch, unter ägyptischer, babylonischer, persischer, macedonischer, syrischer und römischer Knechtschaft, unter den Verfolgungen durch Heiden, Christen und Mohammedaner, unter dem Drucke harter Gesetze, unter der Verachtung der Nationen, unter der aussaugenden und entwürdigenden Staatskunst der Regenten haben sie ihr Eigenleben bis auf diesen Tag behauptet; ihre Freiheit, ihre Rechte, ihre Arbeit, ihre Existenz standen fast immer und überall in Frage, ihr Vaterland, fast auch ihre Sprache haben sie verloren: aber ihr Blut, ihren Charakter, ihr Selbstgefühl, ihren Nationalstolz, ihren Glauben haben sie bewahrt. Wenn irgend ein Volk auf dem weiten Erdenrunde, so haben die Israeliten bewiesen, welche Macht in einer consequenten Erziehung liegt. Denn nur aus der systematischen Fortpflanzung des Judenthums von Geschlecht zu Geschlecht ist die beispiellose Zähigkeit und Dauer desselben begreiflich. Aber nicht die Starrheit des Chinesenthums, sondern die individuelle Selbstständigkeit und Entwickelungsfreiheit ist das Lebens- und Erziehungsprincip der Israeliten. Sie wissen sich in die Zeit, in die Menschen, in die Umstände zu schicken, und unter allem Wechsel des äußeren Daseins ihre Eigenart zu behaupten; sie verschließen sich gegen keine Neuerung, und ihre Geschichte ist im Großen und Ganzen eine Geschichte des Fortschrittes, nicht des Rückganges, der steten Verjüngung, nicht des tödtlichen Siechthums.

Als die Semiten jenseits des Euphrat in Götzendienst und Laster versanken, zweigten sich von ihnen die Hebräer ab, um im fernen Kanaan ihr Familienleben nach dem Glauben und der Sitte der Väter fortzuführen und so ein Volk zu bilden, das von

dem verpestenden Hauche des verwesenden Heidenthums bewahrt bliebe. Das Familienleben ist seine Basis, die Familienerziehung die Grundform seiner pädagogischen Praxis; der Familiensinn, das feste Zusammenhalten der Blutsverwandten bildet einen Grundzug der israelitischen Nationalität. Ehrfurcht, Gehorsam und werkthätige Dankbarkeit ist heilige Pflicht der Kinder gegen ihre Eltern; strenge Zucht, entspringend aus treuer Sorge für das Lebensglück der Kinder, ist das wichtigste Anliegen der Eltern. Der Hausvater genoß von Alters her als Oberhaupt, Richter, Priester und Lehrer der Familie ein hohes Ansehen. Bei den Israeliten hat nie die Staatsgewalt in das Erziehungswesen eingegriffen, ist nie dem Priesterstande das Recht zuerkannt worden, dasselbe zu leiten und zu controliren; es war eine Angelegenheit des häuslichen Lebens. So groß aber auch die väterliche Gewalt war, so fand sie doch eine Schranke im nationalen Glauben. Denn je mehr die Anschauung durchdrang, daß Israel das auserwählte Volk Gottes sei, um so bestimmter mußte auch der Werth und das Menschenrecht des israelitischen Kindes der väterlichen Willkür gegenüber anerkannt werden; und so mußte auch der altsemitische Brauch, Kinder den Götzen zu opfern, von welchem Brauche sich in der israelitischen Geschichte noch Spuren finden, allmälig außer Uebung kommen, ja als Gottlosigkeit erscheinen.

Die Richtschnur der Erziehung war im mosaischen Gesetze, besonders in den zehn Geboten gegeben. Und da dieselben als Ausdruck des höchsten Willens galten, also Gott selbst als König, Pädagog und Richter des Volkes betrachtet wurde (Theokratie), so war die israelitische Erziehung eine entschieden religiöse. Die pädagogische Autorität der Eltern wurde aus göttlichem Auftrage, ihr pädagogisches Verfahren aus göttlichen Vorschriften abgeleitet. Daß das Kind ein rechter Israelit, ein gehorsamer und treuer Knecht Jehova's werde, war Hauptziel der Erziehung. Mit dieser religiösen Richtung war zugleich die sittliche gegeben; denn das Gesetz Gottes zeichnete das Thun und Lassen des Menschen vor. Daß hierbei häufig die bloße Gesetzlichkeit als Sittlichkeit gelten mußte, daß die Rücksicht auf materielles Wolergehen eine starke Triebfeder des Wollens und Handelns war, daß der israelitische Nationalsinn und Nationalstolz den Herrn der Welt gern zum

bloßen Volksgott machte, daß er in Dünkel und Selbstsucht, in Haß und Verachtung gegen fremde Nationalitäten ausartete, zuweilen auf gänzliche Ausrottung aller „Heiden" sann, kann nicht bestritten werden. Gewiß ist aber auch, daß der israelitische Volksgeist in den tonangebenden Trägern desselben sich allmälig zu einem edlen Kosmopolitismus, zu reiner Humanität und zu einer geistig-sittlichen Religiösität verklärt hat. Hierfür zeugt besonders das Prophetenthum, dieses Nationalgewissen des israelitischen Volkes, welches mit gleichem Freimuth gegen den Despotismus und die Lasterhaftigkeit der Fürsten, wie gegen die hierarchischen Gelüste der Priester und gegen die Engherzigkeit, die niedrige Gesinnung und Verstocktheit der Massen kämpfte. Die Propheten suchten den alten, von jedem Götzendienste freien Glauben und die von den Vätern ererbte Sittenstrenge aufrecht zu erhalten, zugleich aber das Volk von nationaler Beschränktheit zu hochherziger Menschlichkeit zu führen; und wenn sie sich auch zunächst nur an die Erwachsenen wenden konnten, so kam doch ihre Wirksamkeit auch der Jugend zu Gute, weil sie den Eltern das Gewissen schärften, überhaupt die geistige und sittliche Gesundheit des gesammten Volkslebens als Ziel ihres Strebens betrachteten. Auch die nach dem babylonischen Exil in allen größeren Orten des jüdischen Landes entstandenen Synagogen hatten eine pädagogische Bedeutung, da in denselben durch Gebet und Schriftauslegung der nationale Sinn und Geist gepflegt wurde, den die Eltern auf die Kinder fortzupflanzen hatten. Denn, wie gesagt, im ganzen jüdischen Alterthum blieb die Erziehung Sache des Hauses und des Lebens; Elementarschulen gab es nicht. Das Vorbild und das belehrende Wort der Eltern waren die Quellen, aus denen die Kinder ihren religiösen Glauben, ihre sittlichen Lebensregeln, ihr Volksbewußtsein schöpften. Schulkenntnisse waren noch wenig Bedürfniß; das Lesen, in Ausnahmsfällen auch das Schreiben, lernten die Knaben von ihren Vätern, von denen sie zugleich in einen praktischen Beruf und in das öffentliche Leben eingeführt, zur Klugheit, Gewandtheit und Selbstständigkeit angeleitet wurden. Die Mädchen erhielten keinen Unterricht im Lesen und Schreiben, dagegen eine sehr sorgfältige Anleitung zu weiblichen Handarbeiten (Spinnen, Weben, Kleidermachen u. s. w.),

zur Besorgung der Küche, zur Erhaltung der Reinlichkeit und Ordnung im Hause, überhaupt zur Führung der Wirtschaft. Als Ideal der weiblichen Erziehung galt einfach der Beruf der Gattin, Mutter und Hausfrau: Sittsamkeit, Fleiß, Sparsamkeit und praktische Tüchtigkeit waren die Haupttugenden des Weibes.

Fortgepflanzt wurde diese altisraelitische Erziehungspraxis lediglich durch die Nationaltradition; in ein pädagogisches Lehrgebäude ist sie nie gebracht worden. Aber Anfänge einer Erziehungstheorie finden sich allerdings schon bei den alten Juden. Ihre heiligen Bücher enthalten ernste Mahnungen zur treuen Unterweisung der Jugend; besonders aber widmet das Buch Sirach (um 200 v. Chr. verfaßt) den pädagogischen Verhältnissen eine lebhafte Theilnahme. Da dasselbe von dem Satze ausgeht, daß der Mensch nicht böse geschaffen sei, sondern eben so leicht zum Guten als zum Schlimmen hingeführt werden könne, so macht es die Eltern mit großem Nachdrucke für das Gerathen der Kinder verantwortlich und empfiehlt ihnen strenge Zucht, gewissenhafte Ueberwachung, regelmäßige Beschäftigung der Kinder; auch das physische Gedeihen derselben legt Sirach den Eltern dringend an's Herz, namentlich aber sollen die in den heiligen Schriften des Volkes aufgezeichneten Geschichten als Beispiele der Gottesfurcht und Tugend der Jugend vorgehalten werden. — Auch der jüdische Gelehrte Philo (im 1. Jahrhundert unserer Zeitrechnung) vergißt bei seinen wissenschaftlichen Speculationen nicht, wie sehr das gesammte Volksleben von der Erziehung der Kinder abhängig sei, wie denn von jeher denkende Männer gegen den beginnenden Verfall ihrer Nation in der Heranbildung eines besseren Geschlechtes die stärkste Schutzwehr erblickten, freilich meistens zu spät.

Eigentliche Kinderschulen scheinen bei den Juden erst in den letzten Jahrzehnten vor der Zerstörung Jerusalems entstanden zu sein. Zur Wiederaufrichtung des Volksthums auf heimischer Erde konnten dieselben nicht mehr führen; denn mit dem letzten Reste politischer Freiheit ging die Grundbedingung ihres Gedeihens verloren. Doch haben die Juden in der letzten Zeit des Alterthums, sodann durch das ganze Mittelalter hindurch und bis auf die Neuzeit herauf fortwährend eine rege Thätigkeit auf allen Gebieten der Wissenschaft entfaltet. Ueberall, wo sie in größerer

Anzahl beisammen wohnten, nicht blos in Jerusalem, Alexandria, Babylon und anderen Städten des Orients, sondern auch in den romanischen und deutschen Ländern, unterhielten sie blühende Akademieen, welche die Stellen der späteren Hochschulen vertraten. Allerdings hat auch die jüdische Gelehrsamkeit, ebenso wie im Mittelalter die christliche, ihr scholastisches Zeitalter gehabt, in welchem sich die Geister abmühten, alles Denken und Leben in ein künstliches System theologischer Satzungen zu bannen, während Jugend- und Volksbildung auf bloße Anleitung zu einem unverstandenen Werkdienst hinauslief. Aber im Ganzen haben die unter allen Völkern zerstreuten Israeliten immer eine hervorragende Begabung und ein lebhaftes Interesse für intellectuelle Arbeit an den Tag gelegt, und Jahrhunderte lang sind sie die wichtigsten Pfleger der Wissenschaften: der Mathematik, Astronomie, Medicin, Geschichte, Sprachkunde und Philosophie gewesen.

Noch jetzt zeichnen sich die Juden durch große Regsamkeit auf allen Gebieten des geistigen Lebens aus. Insbesondere ist auch ihre Betheiligung am Schulwesen meist eine sehr eifrige. Die Eltern halten ihre Kinder nachdrücklich zum Lernen an und bekümmern sich sorgfältig um deren Fortschritte; die Kinder stehen nicht selten an Wißbegierde und zähem Fleiße ihren christlichen Schulgenossen voran. Auch an werkthätiger Menschenfreundlichkeit zur Erziehung der vom Schicksale oder von der Natur vernachlässigten Kinder (der Waisen, Tauben, Blinden) fehlt es den Israeliten nicht, wie ihnen überhaupt der Sinn für Humanität nur mit Unrecht abgesprochen werden kann; ist ja doch die humanste aller Religionen aus dem Judenthum hervorgegangen. Und wenn auch dasselbe noch manche Schattenseite als Erbtheil des Stammes und als Wirkung langer Mißhandlung an sich trägt, so haben doch die modernen Völker allen Grund, an ihre eigene Brust zu schlagen und mit den Israeliten eine aufrichtige Versöhnung auf Grundlage voller Gleichberechtigung herbeizuführen.

---

## Zweiter Abschnitt.

# Die classischen Völker.

### § 9. Bedeutung der classischen Völker. Die Griechen im Allgemeinen.

Die alten Israeliten haben auch auf die christlichen Völker einen erziehlichen Einfluß geäußert; denn die Religion und die Geschichte der ersteren sind von den letzteren als wesentliche Bestandtheile in das System des Jugendunterrichtes aufgenommen worden und behaupten noch heute als wichtige, nicht selten überschätzte Lehrstoffe ihren Platz in der deutschen Elementarschule. Anderweite Bildungsmittel aber hat uns das jüdische Alterthum nicht hinterlassen, und so ist die pädagogische Nachwirkung desselben auf das religiöse Gebiet beschränkt geblieben. Noch weniger ist bis jetzt die Culturſubstanz der übrigen altorientalischen Völker als befruchtendes Element in das Erziehungswesen der abendländischen Nationen eingegangen.

Dagegen haben die Griechen und Römer einen unermeßlichen Antheil an der Gesammtbildung der modernen Völker, besonders der Deutschen. Zwar unsere Elementarschulen vermochten sich aus dem Culturschatze der Griechen und Römer bis jetzt nur wenig anzueignen; aber die deutschen Gelehrtenschulen erkennen in den Sprachen und Literaturen derselben die wichtigste Grundlage ihres Unterrichtsplanes und erinnern schon durch ihren Namen an das für sie mustergiltige (classische) Alterthum. Für die allgemeine deutsche Volksbildung ist besonders der Umstand von Wichtigkeit geworden, daß unsere größten Dichter aus den poetischen Meisterwerken der Griechen und Römer die Begeisterung, die Formen und Regeln, zum Theil selbst die Stoffe zu ihren Productionen

geschöpft haben. Ueberhaupt ist das höhere Geistesleben der neueren Völker, namentlich der Deutschen, unter wesentlichem Einflusse antiker Vorbilder zu Stande gekommen. Griechen und Römer sind die Begründer der Geschichtschreibung; in der Mathematik, in der Philosophie, in der bildenden Kunst sind die ersteren, in der Rechtswissenschaft die letzteren Lehrer der Völker gewesen. Selbst Natur- und Erdkunde verdanken dem classischen Alterthum wichtige Grundlagen.

Dies Alles weist uns auf das Bildungswesen der Griechen und Römer hin; und in der That finden wir bei diesen Völkern, wenn auch keineswegs das Ideal erziehlichen Lebens, so doch eine beachtenswerthe pädagogische Praxis und eine entwickelte pädagogische Theorie. Zuerst nun nehmen die Griechen oder Hellenen unsere Aufmerksamkeit in Anspruch.

Aus den Schilderungen, welche Homer, sowie spätere griechische Autoren gelegentlich über Familien- und Erziehungsverhältnisse entwerfen, können wir entnehmen, daß im griechischen Alterthume die Kinder mit großer Pietät an ihren Eltern hingen, und daß die letzteren auf eine edle Zucht im häuslichen Kreise mit Eifer bedacht waren. Ehrfurcht und Gehorsam gegen die Eltern, Scheu vor dem Alter und vor der Sitte, Bescheidenheit, Schamhaftigkeit und Schweigsamkeit galten bei den alten Hellenen als die Hauptzierden der Kinder. Es war Grundsatz, daß, wer einst zu befehlen berufen sei, vorerst gehorchen, sich fügen und unterordnen lernen müsse. Schlicht und kunstlos wurde die Jugend zu ehrbarer Gesinnungs- und Handlungsweise und zu den Geschäften der Eltern herangebildet; der Sohn fand im Vater sein Vorbild und seinen Lehrer: körperliche Tüchtigkeit und Wehrhaftigkeit verbunden mit religiösem Sinne, oder wie Schiller sagt: „Speere werfen und die Götter ehren", war das Hauptziel der Knabenerziehung. Die Tochter wuchs an dem Muster und unter den Weisungen der Mutter zu einer geschickten und tugendhaften Hausfrau heran.

Diese einfachen Verhältnisse änderten sich, als auf das patriarchalisch-heroische Zeitalter ein verwickeltes Volksleben und ein künstliches Staatswesen folgte, womit die eigentliche Geschichte der Hellenen beginnt. Charakteristisch sind hierbei besonders zwei Um-

stände: erstens das Zurücktreten des Familienlebens und der Familienerziehung gegen das Staatsleben und die Staatserziehung, zweitens die Verschiedenartigkeit der politischen und pädagogischen Richtung bei den einzelnen Stämmen der Griechen. Es ist wol richtig, daß in Hellas, namentlich in Athen, eine freiere Entfaltung der menschlichen Kräfte stattfand, als in den großen despotisch zugeschnittenen Reichen des alten Orientes; allein seinen Werth erlangte auch der Grieche nicht als Individuum, nicht im Kreise seiner Angehörigen, sondern nur als Glied seines Staates. Die selbstständige Würde des Menschen und die Bedeutung des häuslichen Lebens ist dem griechischen Volksgeiste niemals zum Bewußtsein gekommen. Die öffentliche Meinung wurde durch Staatsrücksichten bestimmt, durch Standes- und Stammesvorurtheile verdunkelt, durch politischen Separatismus beschränkt. Nie und nirgends hat es in Griechenland eine allgemeine Volkserziehung gegeben; ja die völlig freien und zur unbeschränkten Theilnahme an der nationalen Bildung und am öffentlichen Leben berechtigten Hellenen bildeten im Verhältniß zu den großen Massen der Halbbürger, Leibeigenen und Sklaven nur einen kleinen Bruchtheil. Schon aus diesem Grunde wäre es thöricht, das Erziehungssystem der Griechen in Bausch und Bogen den neueren Völkern als Muster anzupreisen. Und welches Erziehungssystem könnte man hierbei im Sinne haben, da die Hellenen in ihren pädagogischen Grundsätzen und Veranstaltungen zu keiner Uebereinstimmung gelangt sind? Wie sie schon in der Urzeit in zahlreiche Stämme zerfielen, später in die vier Völkerschaften der Aeolier, Dorier, Jonier und Achäer geschieden waren, so haben sie niemals eine nur leiblich zusammenhaltende politische Einheit gebildet, sondern sie traten in einer Menge kleiner Staaten auseinander, die sich fast nie vertrugen, oft aber bekämpften, und die im Allgemeinen ihr Wol und Wehe von dem Standpunkte eines engherzigen Particularismus betrachteten. Wie hätte aus diesen Verhältnissen eine allgemeine Nationalerziehung hervorgehen können? — Die meisten hellenischen Staaten scheinen kaum zu dem Bewußtsein gekommen zu sein, daß die Bildung der Jugend eine Sache von Wichtigkeit sei; denn abgesehen von Epirus und Thessalien haben auch die sämmtlichen äolischen und achäischen Gebiete

Mittelgriechenlands (Böotien, Phokis u. s w.) und des Peloponnes (Arkadien, Elis, Achaia) von ihren pädagogischen Grundsätzen und Institutionen keine Kunde hinterlassen. Ein streng planmäßiges, freilich sehr einseitiges Erziehungssystem hat blos der dorische Stamm, dessen Hauptsitz Sparta war, ausgebildet. Neben demselben haben nur noch die Athener, vorzugsweise ionischen Ursprungs, mit ihrer freieren pädagogischen Praxis und ihren großen pädagogischen Theoretikern Anspruch auf einen Platz in der Erziehungsgeschichte.

### §. 10. Die Spartaner; Pythagoras.

Die Spartaner haben die Grundlagen ihrer Staatseinrichtung und ihrer Erziehungsweise etwa im Anfange des 9. Jahrhunderts vor Christo zu einem bestimmten politisch-pädagogischen Systeme ausgebildet. In diese Zeit wird nämlich Lykurgos versetzt, dessen Lebensgeschichte zwar durchaus dunkel ist, der aber von den Spartanern als Urheber ihrer Staatsverfassung und ihres Erziehungswesens verehrt wurde. In diesen auf Lykurg zurückgeführten Institutionen erscheinen die Spartiaten im engeren Sinne des Wortes, welche als Eroberer in den südlichen Peloponnes eingewandert waren, als der herrschende Stand, als Kriegsadel, während die früheren Bewohner des Gebietes am Euratos, wahrscheinlich Achäer, als Periöken und Heloten den zweiten und dritten Stand bilden. Periöken (Umwohner) nämlich wurden diejenigen Lacedämonier genannt, welche durch freiwillige Unterwerfung unter die eingedrungenen Dorier sich einen Theil ihres Grundbesitzes und ihre persönliche Freiheit gerettet hatten, ohne aber an der Staatsverwaltung und an der spartanischen Erziehung theilnehmen zu dürfen; sie trieben Landwirtschaft, Handel und Gewerbe, Arbeiten, welche der herrschenden Classe als unehrenhaft galten. Heloten wurden (wie es scheint von der Stadt Helos) jene Bewohner des südlichen Peloponnes genannt, welche erst nach hartem Kampfe von den Doriern unterworfen und dann ihrer Menschenrechte beraubt worden waren; sie mußten ihr Land als Eigenthum der Spartiaten betrachten, dasselbe als Frohnbauern bestellen und ihren Herren auch sonstige Sklavendienste leisten. Der mittlere und der untere Stand spielten also im spar-

tanischen Staate keine politische Rolle; von ihrer Erziehungsweise wissen wir nichts, sie wird wol nichts Anderes gewesen sein, als eine Anleitung zu der im Voraus bestimmten Beschäftigungs- und Lebensart. Der spartanische Staat war kein freies Volksthum, sondern eine Adelsherrschaft, die spartanische Erziehung keine allgemeine Volksbildung, sondern eine specielle Zucht und Unterweisung der Kinder des allein herrschenden Standes. Dies darf man nicht außer Acht lassen, wenn man die Licht- und Schattenseiten der spartanischen Erziehung richtig beurtheilen will.

Da dieselbe den Zweck hatte, das bestehende Staatssystem aufrecht zu erhalten, also die herrschende Kaste im Besitze ihrer Macht zu sichern, so mußte die körperliche Kraft und die kriegerische Tüchtigkeit der Jugend als Hauptziel der pädagogischen Maßnahmen erscheinen. Die physische Erziehung stand im Vordergrunde; der Staatszweck gab ihr dem Volke gegenüber ein ritterliches, fremden Staaten gegenüber ein militärisches Gepräge. Um nun vor Allem einen ausreichenden und kräftigen Nachwuchs innerhalb der regierenden Classe zu erzielen, waren schon die ehelichen Verhältnisse durch Gesetz und Sitte regulirt. Das Heirathen galt als Bürgerpflicht; der Mann, welcher sie nicht erfüllte, verlor die öffentliche Achtung und mußte überdies eine besondere Steuer zahlen. Auch war nur die standesgemäße Ehe gestattet, und nur vollständig reife Personen durften sie schließen. Schwangere mußten durch eine strenge Diät das Gedeihen der Leibesfrucht fördern. Die Kinder gehörten nicht den Eltern, sondern dem Staate. Der Vater war verpflichtet, sein neugeborenes Kind zu den Aeltesten seines Stadtbezirkes zu bringen. Fanden es dieselben gesund und wolgestaltet, so wurde es in die Bürgerliste eingetragen; erschien es schwächlich oder mißgestaltet, so wurde es im Taygetosgebirge dem Untergange preisgegeben. Die zur Auferziehung bestimmten Kinder blieben bis zum siebenten Lebensjahre im elterlichen Hause, wo sie sehr einfach erzogen und möglichst abgehärtet wurden. Im Alter von sieben Jahren kamen die Knaben in besondere Erziehungshäuser, wo sie in drei Hauptabtheilungen, die durch das zwölfte, fünfzehnte und achtzehnte Lebensjahr markirt waren, und in zahlreichen Unterabtheilungen eine gemeinsame Erziehung genossen. Im Alter von achtzehn Jahren

trat der junge Spartaner aus der Erziehungsanstalt in den Militärdienst. Für die Mädchen blieb zwar das elterliche Haus die Wohnstätte, wo sie unter mütterlicher Leitung das Spinnen und Weben, sowie die Regierung der von Sklaven besorgten Wirtschaft erlernten; sie mußten aber ebenfalls auf öffentlichen Plätzen zu gymnastischen Uebungen erscheinen, die denen der Knaben fast ganz gleich waren. Denn auch bei der weiblichen Erziehung kam es hauptsächlich auf körperliche Kraft, Schönheit und Gewandtheit an, damit das Mädchen einst dem Staate gesunde Kinder gebären könne, was als die wichtigste Aufgabe der Spartanerin galt.

Die Hauptsache bei der Knabenerziehung war die Gymnastik, welche in einem System alltäglich betriebener Uebungen bestand, nämlich im Springen, Laufen, Ringen, Speerwerfen und Diskosschwingen; der Diskos war eine Scheibe aus Stein oder Metall, welche mittels eines Riemens geschleudert wurde. Diese fünf Uebungen, das Pentathlon genannt, bildeten den classischen Cyklus der Gymnastik. In der späteren Zeit kam hierzu der Faustkampf, und seit dem 4. Jahrhunderte vor Christo beginnt die freie Gymnastik in eine gewerbsmäßige Athletik auszuarten, indem junge Männer von geringer Herkunft die Kraft und Gewandtheit ihres Körpers gegen Lohn in öffentlichen Schaustellungen zeigten. Diese Art von Gymnastik erhielt einen großen Aufschwung, seitdem Griechenland mit dem römischen Reiche verschmolz; und in der Kaiserzeit entstanden fast in allen größeren Städten des Reiches besondere Athletenzünfte. — Der zweite Haupttheil der griechischen Erziehung, die musische genannt, trat bei den Spartanern stark zurück und bestand hauptsächlich in der Anleitung zum Spiel der Lyra und der Flöte, sowie zum Gesange altnationaler Chorlieder religiösen und patriotischen Inhaltes. Lesen und Schreiben waren nicht in das System der Staatserziehung aufgenommen, da man keine Literatur hatte, und selbst die Gesetze nur im Gedächtnisse der Bürger aufbewahrt werden sollten; wer jene Elementarfertigkeiten erlernen wollte, mußte es privatim in den Mußestunden thun. Die höheren Künste und Wissenschaften haben in Sparta keine Pflege gefunden, waren sogar zum Theil (Rhetorik, Dramatik) ausdrücklich verboten. Dagegen sollte die Jugend sowol

bei ihren gymnastischen als bei ihren musischen Uebungen und in ihrem sonstigen Leben unbedingten Respekt und pünktlichen Gehorsam gegen Aeltere und Vorgesetzte lernen; sie sollte sich über alle Gegenstände ihrer Umgebung ein richtiges und klares Urtheil aneignen, sich an eine möglichst kurze und bestimmte Ausdrucksweise (Lakonismus), an Wahrhaftigkeit, Einfachheit und Selbstbeherrschung gewöhnen. Der junge Spartaner mußte in vollkommener Selbstverleugnung sich in die alten Sitten fügen lernen und ein tüchtiger Unterthan des Staates werden, damit er einst auch gut regieren könne. Die Knaben standen daher ununterbrochen unter einer strengen Zucht und wurden an ein enthaltsames, jedem Luxus entsagendes Leben gewöhnt. Ihre Kost war kärglich, ihre Kleidung leicht und schmucklos; das Nachtlager mußte sich jeder Knabe selbst aus Schilf bereiten. Konnte aber der junge Spartaner durch einen Diebstahl sich einen Genuß bereiten, so war er straffrei, wenn er seine Beute unbemerkt in Sicherheit zu bringen wußte; man wollte ihm Gelegenheit geben, seine Schlauheit und Gewandtheit zum Zwecke der Selbsthilfe auszubilden.

Die Kosten einer solchen Staatserziehung waren natürlich, obwol an derselben die ganze männliche Jugend der eigentlichen Spartaner theilnahm, verhältnißmäßig gering und wurden durch einen kleinen Theil der von den Periöken gezahlten Steuern und der Erträgnisse des von den Heloten bebauten Staatslandes gedeckt. In der alten Zeit hatten übrigens die Spartaner für ihre öffentliche Erziehung nur die Knabenhäuser und einige freie Plätze ohne besondere Ausstattung. Erst im siebenten Jahrhunderte vor Chr. errichteten sie besondere „Gymnasien", Anstalten, wie sie später auch in Athen und anderen Hauptstädten Griechenlands hergestellt wurden. Sie waren zunächst ungefähr, was ein moderner Turnplatz ist, geebnete, durch eine Umzäunung eingeschlossene, mit einigen Baumreihen bepflanzte und für die verschiedenen Arten der Leibesübung abgetheilte und eingerichtete Grundstücke. Die auf diesen Plätzen errichteten Hallen hatten ursprünglich nur gymnastische Zwecke, indem in denselben bei ungünstigem Wetter die Leibesübungen vorgenommen wurden; erst in Athen sind sie zu Stätten der Geistesbildung und des wissenschaftlichen Lebens geworden. Im alten Sparta aber war kriegerische Tüchtigkeit ver-

bunden mit Charakterfestigkeit und Patriotismus das Hauptziel der Jugendbildung, weil die Krone der Bürgertugend. Das höhere Geistesleben blieb vernachlässigt. Und so ist es begreiflich, daß die Spartaner, nachdem sie im peloponnesischen Kriege ihre starke Seite gezeigt und ihre Eroberungslust befriedigt hatten, entarteten und erschlafften, um nach einem langen Siechthume ruhmlos vom Schauplatz der Geschichte zu verschwinden. Durch eine Erziehung, die im Junkerthum und Soldatenwesen ihr Ideal erblickt, kann keine bleibende Staatsordnung geschaffen werden.

Der bedeutendste Pädagog dorischen Geistes scheint Pythagoras gewesen zu sein. Doch sind die Nachrichten über ihn unsicher; denn er selbst und seine Schüler haben nichts Schriftliches hinterlassen, und die auf uns gekommenen Angaben über das Leben und Wirken des Pythagoras rühren größtentheils von Schriftstellern her, welche viele Jahrhunderte nach ihm lebten, und welche wahrscheinlich nur mündlichen, vielfach mythischen Traditionen folgten. Als ziemlich glaubwürdig gelten folgende Ueberlieferungen. Pythagoras war um das Jahr 580 auf Samos geboren. Bis in sein Mannesalter lag er in Zurückgezogenheit den Studien ob; vielleicht wurde er auch durch einen längeren Aufenthalt in Aegypten mit der Wissenschaft der dortigen Priesterkaste vertraut. Im Mannesalter gründete er zu Kroton, einer griechischen Colonialstadt Süditaliens, eine Erziehungsanstalt. Seine Zöglinge waren vornehme Jünglinge, welche unter dem Meister in einem gemeinsamen Hauswesen zu einer engen Genossenschaft vereinigt waren, und zwar zum Zwecke religiöser, sittlicher und wissenschaftlicher Bildung, wobei zugleich der Körper einer strengen Zucht und Uebung unterzogen werden sollte. Gott und die Sittengesetze, Natur und Mathematik, dies waren die Hauptgegenstände der Lehre und Forschung in der Schule des Pythagoras. Religiöse und sittliche Betrachtungen, wissenschaftlicher Unterricht, Lehrgespräche, Musik und gymnastische Uebungen bildeten die Tagesordnung der Anstalt. Durch eine sehr mäßige und enthaltsame Lebensweise sollte ebensowol die physische Gesundheit als die Moralität gefördert werden; Bekämpfung der Leidenschaften, Eintracht, Wahrhaftigkeit, Sittenstrenge, pünktlicher Gehorsam und Unterordnung unter die Autorität des Meisters war allen Zöglingen zur Pflicht gemacht.

Unter den Wissenschaften wurden Mathematik, Physik, Weltkunde und Philosophie von den Pythagoräern mit Vorliebe gepflegt und jedenfalls wesentlich gefördert. So wird dem Pythagoras z. B. die Aufstellung des nach ihm benannten geometrischen Lehrsatzes sowie die Bestimmung der Tonverhältnisse durch Zahlen zugeschrieben. Seine Lehrmethode war vermuthlich die positiv mittheilende, auf Autorität gegründete, und für die Schüler des Pythagoras soll das Wort des Meisters der stärkste Beweis für die Wahrheit einer Behauptung gewesen sein. Dieser Umstand deutet darauf hin, daß der Pythagoräische Erziehungsverein etwas Sectenartiges an sich hatte, wie er sich denn auch nach außen hin streng abschloß. Mit dem Volke verkehrte er nicht; ja es wird berichtet, daß die Pythagoräer demselben abgeneigt gewesen seien und sich allmälig zu einem aristokratisch-politischen Vereine zur Bekämpfung der Volksfreiheit formirt haben. Hierdurch sei das Volk mehr und mehr aufgeregt worden und dasselbe habe eines Tages das Haus, in welchem die Pythagoräer versammelt waren, in Flammen gesteckt. Ob dabei Pythagoras selbst mit verbrannt sei, oder ob er sich durch die Flucht gerettet habe, war schon im Alterthume ungewiß; sicher scheint aber zu sein, daß seine Wirksamkeit und sein Bund ein gewaltsames Ende fand (um das Jahr 500 vor Ch.).

### §. 11. Die Athener.

Die politische und culturhistorische Blüte Athens ist durch die Gesetzgebung Solons (594 v. Ch.) eingeleitet worden. Diese entsprach dem demokratischen Sinne der Athener, begünstigte die freie Entwickelung der Kräfte des ganzen Volkes und gestattete namentlich dem Geistesleben einen unbeschränkten Aufschwung, während die Gesetzgebung Lykurgs auf der aristokratischen Richtung der Spartaner ruhte, die Bildung uniformirte und die Intelligenz lähmte. Solon, geb. 639 zu Athen, gestorben 559 auf Cypern, war einer der gebildetsten und edelsten Männer seiner Zeit; man rechnete ihn zu den sieben Weisen des Alterthums. Da er erkannte, daß der Bestand des Staates von der Beschaffenheit der Bürger abhänge, so richtete er seine Gesetzgebung auch auf die Erziehungsverhältnisse, ohne jedoch den Eltern ihre Rechte zu

nehmen und die Jugend einer Schablone zu unterwerfen. Er erklärte die Eltern als Herren der Kinder, verbot ihnen aber den zu seiner Zeit noch üblichen Verkauf der Töchter. Die Knaben sollten nach Solons Bestimmungen nicht nur ihren Geist ausbilden, sondern auch irgend ein Gewerbe lernen (Landbau, Handel, Handwerk, Kunst), worauf sie ihre Existenz gründen könnten. Versäumte der Vater seine Erzieherpflicht, so sollte er keinen Anspruch haben, sich im Alter von seinem Sohne unterstützen zu lassen, während jeder wolerzogene junge Mann verbunden war, seine Eltern zu versorgen, durch Verletzung der kindlichen Pflichten aber die öffentliche Ehre und die bürgerlichen Rechte verlor. Ohne Zweifel gingen diese Bestimmungen aus dem Bestreben hervor, den Staat gegen das Proletariat zu sichern, in dessen Rohheit und Armut Solon mit Recht die gefährlichste Klippe aller öffentlichen Wolfahrt und das schwerste Hinderniß aller Volkserziehung erblickte. Nicht dadurch sollte nach Solons Plan das Gemeinwesen gestützt werden, daß man die ärmeren Classen mit Gewalt im Zaume hielte, ohne ihrem Elende und ihrer Verwilderung abzuhelfen, sondern dadurch, daß man ihnen die Elemente der Bildung zuführte, Ehrgefühl einpflanzte und in einem bürgerlichen Gewerbe eine feste Grundlage des materiellen Wolstandes gewährte. Festigung des Staates durch geistige und wirtschaftliche Hebung des Bürgerstandes war das Hauptziel Solons. Er brachte nicht blos die Bildung, sondern auch die Arbeit zu Ehren. Im Alterthume galt die Arbeit fast überall als schimpflich, als das Antheil der niedrigsten Volksclassen. Solon aber erklärte, daß Niemand seines Gewerbes halber geringgeschätzt werden dürfe, daß jede nützliche Berufsthätigkeit achtungswerth, daß es dagegen schimpflich sei, durch Trägheit in Armuth zu verfallen. Diese von Solon seinem Volke eingeprägten Ideen trugen gewiß viel dazu bei, daß die Athener auf jene Höhe gelangten, auf welcher wir sie zur Zeit der Perserkriege stehen sehen.

Ein ideales Erziehungswesen finden wir allerdings auch bei ihnen nicht. Denn selbst hier bestand das Sclaventhum in großem Umfange, und auch die weisesten Griechen, z. B. Plato und Aristoteles, finden dieses unmenschliche Institut in voller Ordnung. Die Kinder der Sclaven waren in der Regel von der

den Freigeborenen geziemenden Bildung ausgeschlossen, da sie überhaupt kein Recht zur Theilnahme am öffentlichen Leben hatten. Welcher Menge hierdurch ein menschenwürdiges Dasein unmöglich gemacht wurde, kann man aus der Thatsache ermessen, daß zur Zeit des Perikles (um 450) in Attika neben 20,000 waffenfähigen Bürgern 400,000 Sklaven lebten. Ferner hatten in Athen, ebenso wie in vielen anderen Staaten, nicht einmal die Kinder der Freien einen gesetzlichen Schutz ihres Lebens, indem der Vater zur Auferziehung seiner Kinder nicht verpflichtet war, sondern sie ungestraft aussetzen durfte. Selbst Solon hatte gegen diese barbarische Unsitte kein Verbot zu geben gewagt, und noch in der Blütezeit Athens galt sie als ein Recht der Väter, dem freilich die zur Milde geneigte öffentliche Meinung keineswegs günstig war. — Weiter muß hervorgeboben werden, daß in Athen die Erziehung der Mädchen sehr vernachlässigt war. Dieselben wurden wol zur Führung des Hauswesens und zu weiblichen Arbeiten angeleitet, galten aber als Wesen geringerer Art und wurden im Allgemeinen wie bei den Orientalen gehalten. Selbst ihre körperliche Entwickelung litt, indem sie selten aus dem Hause kamen, und es ist daher begreiflich, daß die Athenerinnen im Allgemeinen als schmächtige, blasse Gestalten geschildert werden. Oeffentlich durften sich die Mädchen nur bei festlichen Aufzügen zeigen, an welchen sie zu Ehren der Götter theilnahmen. Die Stellung, welche die Frauen in Sparta einnahmen, indem sie eine männliche Erziehung erhielten und im Hause ein großes Ansehen genossen, galt in Athen als verderbliches „Weiberregiment". Lesen und Schreiben, Künste und Wissenschaften lernten ehrbare Mädchen blos ausnahmsweise; man hielt dies für einen Luxus, der eigentlich nur weiblichen Personen von zweideutigem Rufe zukomme.

Abgesehen von diesen Schranken, welche der Volksgeist der Erziehung setzte, herrschte in Athen auf dem pädagogischen Gebiete die freieste Bewegung. Kein Kastenwesen und kein Priesterthum lähmte oder gängelte die Jugendbildung. Selbst der Staat mischte sich wenig in dieselbe ein. In der Hauptsache war Erziehung und Unterricht eine Privatangelegenheit. Es hing zunächst von den Vermögensverhältnissen, der Einsicht und dem guten Willen der Väter ab, welche Bildung ihre Söhne erhalten

sollten. Dabei war jedoch der subjectiven Willkür durch die öffentliche Meinung, der familiären Beschränktheit durch das Culturleben des Gemeinwesens ein heilsames Gegengewicht gegeben. Zwar galt in pädagogischen Dingen die freie Selbstbestimmung der Bürger als Princip; aber diese freie Selbstbestimmung erfolgte im Allgemeinen gemäß den Anschauungen der Gesammtheit. Einer obrigkeitlichen Organisirung des Bildungswesens glaubte man in Athen nicht zu bedürfen. Es gab keine Schulgesetze, keine Schulbehörden, keine staatlichen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, keine Bestimmungen über Lehrbefähigung, keine Prüfungsvorschriften, keinen Schul- oder Bildungszwang. Auch Solon hatte etwas Derartiges nicht einzuführen versucht. Er begnügte sich damit, den Bürgern ein Interesse für die Erziehung ihrer Söhne einzuflößen, und überließ es dem öffentlichen Leben, der pädagogischen Thätigkeit die speciellen Antriebe und Normen zu geben, indem ja in einem freien Staate, wie Athen war, das Streben nach persönlicher Tüchtigkeit einem Jeden zum Vortheile gereichte und durch zahlreiche Bildungsmittel Befriedigung fand. Jedem Talente ohne Unterschied des Standes war der Weg zur höchsten Bildung wie zur höchsten Stellung geöffnet. Eine Menge der wirksamsten Factoren: das regsame Naturell des Volksstammes, die demokratische Staatsverfassung, die Oeffentlichkeit des politischen Lebens und der Rechtspflege, das freie Gewerbswesen, der lebhafte Verkehr im Inneren und nach außen, die überall sichtbaren Denkmäler der schönen Kunst, die durch mündlichen Vortrag verbreiteten Erzeugnisse der Poesie, das Theater, der gottesdienstliche Cultus — erzeugten in Athen von selbst ein großartiges Geistesleben, welches alle Schichten des Volkes durchdrang. Sicher war in der Blütezeit dieses Staates die Volksbildung eine allgemeine, und keine Stadt der Welt hat für die Cultur des Menschengeschlechtes so viel geleistet, wie Athen.

Betrachten wir nun die pädagogische Praxis, wie sie sich auf den im Vorstehenden geschilderten Grundlagen in Athen entwickelte. Die planmäßige Erziehung eines jungen Atheners aus wolhabender Familie dauerte 18 Jahre. Dieser Zeitraum zerfiel in die drei ungefähr gleich langen Perioden des Kindes-, Knaben- und Jünglingsalters. Die ersten 6—7 Jahre waren der **häuslichen**

Erziehung gewidmet, wobei Leibespflege, Spiel und sittliche Zucht die Hauptsachen waren. In unbemittelten Familien lag die häusliche Erziehung natürlich den Müttern ob; in wolhabenden Familien aber erhielt in der Regel jedes Kind eine Amme und vom zweiten Lebensjahre an eine Wärterin. Die Ammen waren meist Sklavinnen, welche für ihren Dienst eine gute Behandlung und die Freiheit erhielten, oft auch später in der Familie verblieben und ihren Pfleglingen als Wärterinnen dienten. Nicht selten wurden auch von reichen Eltern Spartanerinnen als Ammen gemiethet; bisweilen verrichteten den Dienst derselben auch arme Athenerinnen. Die Wärterin (Kindsfrau), meist eine ältere Person, bisweilen auch die gewesene Amme, hatte das Kind vom zweiten bis zum siebenten Jahre in ihrer Pflege und Aufsicht. Sie reichte dem Kinde die Nahrung, kleidete es an und aus, trug oder führte es in's Freie, spielte mit ihm, leitete sein Benehmen, erzählte ihm Märchen u. s. w. Die gebräuchlichsten Kinderspiele waren in Athen ungefähr dieselben wie bei uns. Je nach Alter und Geschlecht unterhielten sich die Kinder mit der Klapper, mit Puppen, mit kleinen Wagen, Häusern, Schiffen, Steckenpferden, Würfeln, Kreiseln, mit Ballwerfen, Schaukeln, Reiftreiben, Fangen, Verstecken, Blinde-Kuh, Rathen, Scherbenspiel &c.

Ungefähr im siebenten Jahre erhielt der Sohn eines wolhabenden Bürgers statt der Wärterin einen „Pädagogen" (d. i. Knabenführer). Dies war in den meisten Fällen ein Sklave (nur selten ein Freigeborener), welcher dem jungen Menschen in der Regel vom siebenten bis zum achtzehnten Jahre als Beschützer, Rathgeber, Sittenwächter und Diener zur Seite stand. Der Pädagog lehrte den Knaben, wie er die Speisen anfassen, das Gewand anlegen, wie er sitzen, gehen, grüßen, sich benehmen solle; er begleitete den Knaben auf den Spaziergängen, vom Hause zur Schule und zurück u. s. w. Unterricht ertheilte er in der Regel nicht. Diesen erhielten die Knaben von verschiedenen Lehrern und an verschiedenen Orten. Es gab in Athen eine große Anzahl Elementarlehrer („Grammatisten" genannt), welche gegen Schulgeld die ihnen zugeführten Knaben unterrichteten. Das Lehrgeschäft war ein freies Gewerbe, die Schulen waren Privatanstalten, persönliche Unternehmungen von Männern, welche zur Unterweisung

der Jugend Lust hatten und sich dazu die nöthige Fähigkeit zutrauten. Manche Lehrer, jedenfalls die unbemittelten, unterrichteten unter freiem Himmel, auf Straßen und Plätzen diejenigen Knaben, welche nur ein geringes Lehrgeld zu zahlen vermochten. Die meisten aber hatten besondere Lehrzimmer, in denen eine kleinere oder größere Schaar von Kindern beisammensaß. Eine solche Kinderschule, ungefähr für 7—12jährige Knaben bestimmt, hieß Didaskaleion, später Pädagogeion, mit welch' letzterem Worte man ursprünglich nur das Wartezimmer der Pädagogen bezeichnete. Was den Unterricht in diesen Anstalten betrifft, so lernten die Kinder vor Allem das Lesen und Schreiben; setzten sie den Schulbesuch lange genug fort, so wurden sie auch in den Bau und die Literatur der Muttersprache und in die Arithmetik eingeführt; im Anschluß an die Lectüre gab ihnen der Lehrer auch Erläuterungen aus der Götterlehre, Geschichte, Erd- und Naturkunde, sowie sittliche Ermahnungen, namentlich unter Hinweis auf die rühmlichen Thaten edler Männer der Vorzeit. Im Leseunterrichte bedienten sich die Lehrer der Buchstabirmethode; im Schreibunterrichte versuchten die Kinder entweder das Vorgeschriebene frei zu copiren und einzuüben, oder sie zogen die in Wachstäfelchen eingegrabenen Zeichen zunächst mechanisch nach, oder der Lehrer führte ihnen die Hand. Waren die Elemente überwunden, so diente besonders Homer, das Grundbuch aller griechischen Bildung, als Lesebuch; außerdem wurden auch Hesiod, Solon und andere Autoren, sowie Chrestomathieen zu Unterrichtszwecken benutzt. — Neben diesem grammatischen oder literarischen Elementarunterrichte ging der gymnastische Elementarunterricht einher, welchen die Knaben auf den für sie bestimmten Uebungsplätzen („Paläſtren" genannt) von den „Pädotriben" (Turnlehrern für Knaben) erhielten. Auch diese waren Privatlehrer, mancher derselben errichtete sich sogar eine eigene Paläſtra; doch waren die meisten der Paläſtren auf öffentliche Kosten hergestellt. Spiele, Freiübungen der Hände und Füße, Springen, Laufen, Ringen, Werfen, Uebungen am Seil u. s. w., wechselten mit einander ab. Dabei wurde durch strenge Zucht auf ein schickliches Betragen der Knaben gehalten, und die Pädotriben waren zugleich Anstandslehrer. Auch das Schwimmen lernten in Athen alle Knaben, jedoch wie es scheint weniger durch besonderen

Unterricht, als durch freie Nachahmung und Uebung; jedenfalls war es eben so verbreitet, wie das Lesen. — Zur grammatischen und gymnastischen Bildung der Knaben kam in der Regel noch ein musikalischer Cursus, welchen sie bei dem „Kitharisten" (dem Musiklehrer) durchmachten. Die Athener legten der Musik einen hohen pädagogischen Werth bei, weil dieselbe durch Wolklang und Zeitmaß den Seelen Sanftmuth, Sittsamkeit und Liebe zu besonnenem, gesetzmäßigem Thun einpflanze. Die Knaben wurden vor Allem im Gesang geübt, wobei sie zuerst die Texte und dann die Weisen der Lieder lernten, welche einen ernsten, choralmäßigen Charakter hatten und theils die Herrlichkeit der Gottheiten, theils die Ruhmesthaten der Vorfahren priesen. Daneben machten auch manche Knaben schon den Anfang im Spielen der in Athen allgemein beliebten Saiteninstrumente Lyra und Kithara (Zither), sowie, obwol seltener, im Blasen der Flöte.

Bemerkenswerth ist, daß in allen athenischen Schulen zur Blütezeit des Staates eine sehr strenge Zucht herrschte, und daß sämmtliche Lehrer, die Kitharisten nicht weniger als die Grammatisten und Pädotriben, viel Schläge austheilten. Daher sagt z. B. der griechische Dichter Aristophanes: „Aus jeder Gasse zogen die Knaben in leichten Käppchen, mit bloßen Köpfen und Füßen trotz Regen und Schnee zusammen in schönster Ordnung der Singschule zu. Da saßen sie ruhig und sittsam, nicht mit übereinandergeschlagenen Schenkeln, und lernten irgend ein gutes Lied: „Die Städtezerstörerin Pallas", oder: „Was schallt von fern", das ihnen der Meister in alter Melodie, wie Väter und Ahnherrn sie immer gesungen, vorsang, langsam und ernst. Wenn einer dann Muthwillen treiben, oder die Melodie mit Schnörkeln verzierlichen wollte, . . . . so ward er, als hätt' er sich gröblich an den Musen vergangen, mit scharfen Schlägen gezüchtigt."

Daß die Söhne der ärmeren Bürger schon im Kindheits- und Knabenalter durchschnittlich weniger lernten, als die der reicheren, war natürlich und wird auch ausdrücklich von Plato und anderen griechischen Autoren bezeugt. Noch stärker trat dieser Unterschied im späteren Jugendalter hervor, indem die Aermeren ein Gewerbe ergreifen mußten und sich nur nebenbei fortbilden konnten, die Reicheren aber bis zum achtzehnten Jahre sich vorzugsweise mit

musischen und gymnastischen Uebungen beschäftigten. Schon Solon hatte den wolhabenden Bürgern empfohlen, ihre Söhne außer in der Gymnastik auch in der Musik, Mathematik, Poesie und Philosophie unterrichten zu lassen, und in der Blütezeit Athens wurde diese Weisung allgemein befolgt. Es gab Privatlehrer für alle Fächer. Diejenigen, welche den höheren literarischen Unterricht ertheilten und ungefähr die Stelle unserer Gymnasiallehrer ausfüllten, hießen Kritiker, auch Grammatiker. Sie bauten auf dem von den Grammatisten (Elementarlehrern) gelegten Grunde weiter, führten tiefer in den Inhalt der Literatur ein, und knüpften an die Erklärung der Autoren Vorträge über Grammatik, Metrik, Poetik und Rhetorik, woran sich praktische Uebungen schlossen. Neben dem literarischen Cursus nahmen die jungen Athener Unterricht bei Musikern, Mathematikern, Rhetoren und Philosophen; seit dem 4. Jahrhunderte v. Chr. gab es auch Zeichenlehrer in Athen, welche viele Schüler um sich versammelten. Manche Mathematiker, Rhetoren und Philosophen lehrten in den Gymnasien, wo sich nicht blos Jünglinge, sondern auch Männer in großer Anzahl um sie schaarten. Auf diese Weise wurden in Athen die Gymnasien, welche ursprünglich nur zur gymnastischen Ausbildung der Jünglinge und zur Leibesübung der Männer bestimmt waren, zugleich die Mittelpunkte des höchsten Geisteslebens, zu Anstalten, welche die Stelle unserer Hochschulen vertraten; und sie wurden nun auch ihrem neuen Zwecke entsprechend erweitert, verschönert und mit Lehrsälen ausgestattet. Im attischen Volksleben erhielt überhaupt das musische Element mehr und mehr das Uebergewicht über das gymnastische, während bei den Spartanern das letztere entschieden vorherrschte. Von den fünf alten Gymnasien Athens erlangten namentlich die Akademie durch Plato und das Lyceum durch Aristoteles einen großen Ruhm. — Die gymnastische Ausbildung der athenischen Jünglinge erfolgte, wie schon bemerkt, in den Gymnasien durch die „Gymnasten" (Turnlehrer für Jünglinge). Dieselben mußten, um die Jünglinge schulmäßig durchbilden zu können, das Ganze der Gymnastik praktisch, theoretisch und methodisch beherrschen. Die Athener standen auch in ihrer körperlichen Ausbildung, selbst in kriegerischer Tüchtigkeit, den Spartanern keineswegs nach. Nur legten jene bei ihren Leibes-

übungen mehr Nachdruck auf plastische Schönheit, als auf bloße physische Kraft, wie denn überhaupt das ästhetische Element eine hervorragende Stelle in der gesammten athenischen Bildung einnahm.

Mit dem achtzehnten Lebensjahre ging der regelmäßige Bildungscursus der athenischen Jünglinge zu Ende. Sie erlernten nun die Kriegskunst, wobei namentlich auch das Fechten und Reiten geübt wurde. Im Alter von zwanzig Jahren leistete der junge Athener den Bürgereid und war nun ein selbstständiger Mann.

Es ist oben gesagt worden, daß sich der athenische Staat als solcher nur wenig in das Bildungswesen mischte. Wir bestimmen dies jetzt näher. Sämmtliche Gymnasien, ebenso auch mehrere Paläſtren waren auf Staatskosten errichtet und standen unter staatlicher Ueberwachung. Die behördlichen Organe sahen darauf, daß die Gebäude und Anlagen in gutem Zustande erhalten würden, daß bei deren Benutzung die nöthige Zeitordnung beobachtet würde, daß, um Störungen und Unsittlichkeiten zu verhüten, nicht unberufene Personen bei den Uebungen erschienen, daß die Ringplätze, wie auch die Schulen vor Sonnenuntergang geschlossen würden. Kurz: der Staat überwachte die äußere Ordnung der von ihm errichteten Bildungsanstalten und übte überhaupt in Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichtes, wie auch auf den anderen Gebieten des Volkslebens, die Wolfahrts- und Sittenpolizei. In das innere Getriebe der pädagogischen Praxis aber griff er nicht ein.

So lange nun das großartige Geistesleben der Athener von sittlichem Ernste, von der Scheu vor den Göttern und der Liebe zum Vaterlande getragen wurde, wirkte ihre freie Erziehungsweise vortheilhaft; als aber seit dem peloponnesischen Kriege (431—404) der öffentliche Geist rasch entartete, riß auch in der Erziehung eine verderbliche Zügellosigkeit ein.

### §. 12. Sophisten, Sokrates, Plato, Aristoteles, Epikuräer, Stoiker.

Der Sittenverfall begann bei den Athenern, wie überall, in den höheren Gesellschaftsclassen. Seit den Zeiten des Perikles werden die leitenden Persönlichkeiten mehr und mehr von Ehrgeiz und Herrschsucht, Habgier und Genußsucht, mit einem Worte von

Selbstsucht ergriffen, und das Gemeinwesen wird allmälig zum Spielball der niedrigsten Leidenschaften und Ränke, das öffentliche Wol gilt weniger als der Privatvortheil, die schlichte Rechtschaffenheit weniger als die hinterlistige Schlauheit. Von diesem moralischen Verderben wurde zunächst das höhere Bildungswesen angesteckt. Lehre und Studium verloren mehr und mehr ihr wahres Ziel, Veredelung des Geistes und Lebens, aus den Augen und bekamen eine entschieden egoistische Färbung. Man unterrichtete, um reich zu werden, man lernte, um Carriere zu machen. Diejenigen höheren Lehrer Athens, welche dieser Richtung huldigten, sind unter dem Namen der Sophisten (Lehrer der Weisheit) bekannt, welchen sie sich selbst beilegten. Unter den ältesten derselben, welche noch Zeitgenossen des Perikles waren, werden Protagoras, Hippias und Gorgias mit Auszeichnung genannt. Gediegener und rechtschaffener als ihre Nachtreter waren sie doch die Ersten, welche die höheren Wissenschaften für Geld lehrten, was im alten Athen nicht für anständig gegolten hatte. Die Sophisten zogen allmälig alle Wissenschaften und Künste in den Bereich ihrer Lehrthätigkeit; ihre Lieblingsfächer waren aber die Rhetorik, die Staatswissenschaft und die Philosophie. Wissenschaftliche Gründlichkeit galt ihnen weniger als glänzende Schönrednerei; Beifall und Erwerb waren die Hauptziele ihres Strebens. Sittlicher Ernst war ihnen fremd. Sie galten bei den verständigen ihrer Zeitgenossen nicht nur als lügenhafte Großsprecher, sondern auch als feile Rabulisten, welche gegen Bezahlung ebensowol die Lüge und das Laster, wie die Wahrheit und die Tugend vertheidigten. Ihre Redekunst schmückte sich gern mit dem Scheine sittlicher Begeisterung oder Entrüstung, beruhte aber hauptsächlich auf kluger Benutzung der Schwächen und Leidenschaften der Zuhörer, auf Schmeichelei und Verdächtigung, auf Verwirrung des Wahren mit dem Falschen, auf feinen Trugschlüssen und listiger Ueberredung. Die Hauptgegner der Sophisten waren Sokrates, Plato und Aristoteles.

Sokrates, geb. 470 zu Athen, hatte in seiner Jugend die Kunst seines Vaters, die Bildhauerei, erlernt, dann aber von derselben sich zur Philosophie gewendet, in welcher er seinem Schüler Plato, an dem sich wieder Aristoteles bildete, die Bahn brach.

Nachdem Sokrates im Mannesalter an mehreren Feldzügen des peloponnesischen Krieges rühmlichen Antheil genommen hatte, widmete er, durch ein kleines Vermögen gegen Nahrungssorgen gesichert, seine späteren Lebensjahre dem Staatsdienste, dem Studium und der Belehrung wißbegieriger Jünglinge und Männer. Von der bereits zur Pöbelherrschaft hinneigenden, durch seinen sittlichen Ernst verletzten demokratischen Partei der Verachtung der Götter und der Irreleitung der Jugend angeklagt, ward er im Jahre 399 zum Tode verurtheilt und trank den Giftbecher.

Sokrates hatte nicht, wie Pythagoras, eine geschlossene Schule gebildet, widmete vielmehr seinen anregenden Unterricht Jedem, der ihn suchte, betrachtete überhaupt die Bildung als eine Sache der Oeffentlichkeit und der freien Geistesbewegung. Schriften hat er nicht hinterlassen, allein seine Lehrweise ist durch seinen größten Schüler, Plato, ausführlich dargestellt worden. Von dem Dasein eines einzigen, allweisen und allgütigen, sich in der Vernunft und dem Gewissen des Menschen offenbarenden Gottes, sowie von der Würde und ewigen Dauer der menschlichen Seele fest überzeugt, richtete Sokrates seine Bestrebungen hauptsächlich auf die Begründung sittlich reiner, durch vernünftiges Denken gestützter Gesinnungen als einer festen Richtschnur des Privat- und Staatslebens, um dem drohenden moralischen Verfall seines Volkes entgegenzuwirken. Seine Lehrmethode war die dialogisch-entwickelnde: er ging nicht von Definitionen und Lehrsätzen, nicht vom Abstracten aus, um durch dasselbe die concreten Erscheinungen der Welt und des Lebens zu deduciren und zu classificiren, sondern von bestimmten Veranlassungen und anschaulichen Beispielen, um hieraus inductiv zu Begriffen und Ueberzeugungen hinzuführen; daher trug er nicht ein eigenes System als etwas Fertiges den Zuhörern vor, sondern er versetzte sich auf den Standpunkt der letzteren, veranlaßte sie zu einem genauen Ausdruck ihrer Meinungen, die er, wenn sie richtig waren, befestigte und weiter führte, wenn sie auf Irrthümern beruhten, zwar zunächst gelten ließ, aber nur um sie durch ihre eigenen Consequenzen als unhaltbar nachzuweisen (sokratische Ironie und Kritik). Mit besonderem Nachdrucke arbeitete Sokrates auf genaue Begriffsbestimmungen (Definitionen) hin. Selbsterkenntniß, Beseiti

gung der Viel- und Halbwisserei, vernünftiges Denken, sittliche Ueberzeugung und Charakterfestigkeit war das Ziel seiner Lehrthätigkeit. Obwol Sokrates kein Kinderlehrer war, so ist doch seine Methode auch für den Jugendunterricht mustergiltig; sie ist eben die entwickelnde, inductive, heuristische, auf Weckung der Selbstthätigkeit des Lernenden ausgehende; und gerade in der Begründung dieses Verfahrens beruht die Bedeutung, welche der griechische Weise für die Geschichte der allgemeinen Pädagogik hat.

Sein Schüler Plato (geb. 429, † 348 zu Athen), in dem die gesammte hellenische Bildung eine der glänzendsten Blüten trieb, ist der Erste, der die Erziehungslehre als einen Gegenstand streng wissenschaftlicher Untersuchung behandelt hat. Er betrachtete die Pädagogik als einen Theil der Staatswissenschaft, die Volksbildung als einen Theil der Staatskunst. Schon dieser Grundgedanke, aber auch sonstige Anschauungen Plato's erinnern an die pädagogischen Principien der Spartaner. Jedoch ließ er die idealen Forderungen der menschlichen Natur nicht außer Acht. Im Gegentheil entwirft Plato einen Erziehungsplan, der theilweise auf unerreichbaren Voraussetzungen beruht, übrigens weder mit den Lehren der Anthropologie noch mit den Forderungen der Humanität allenthalben übereinstimmt, und dessen Durchführung daher weder möglich noch wünschenswerth ist, wie er denn auch niemals auf die Erziehungspraxis einen Einfluß geübt hat. Vor Allem erklärt Plato die Erziehung als eine Staatsangelegenheit von größter Bedeutung. Das Gemeinwesen könne nur bestehen, wenn die Jugendbildung unter obrigkeitlicher Aufsicht und Leitung mit allem Ernste betrieben werde; gymnastische und musische Erziehung sollen im Gleichgewicht stehen; auf die Moralität müsse am meisten gesehen werden, und daher sei auch in Kunst und Poesie nichts zu dulden, was die guten Sitten oder den gesunden Menschenverstand irreleiten könne; alles, selbst die Fortpflanzung der Bürgerschaft, habe der Censur und Leitung der Behörden zu unterliegen, wobei vorausgesetzt wird, daß das Staatsoberhaupt der weiseste und edelste Mann sei, und auch die übrigen Staatsmänner auf der höchsten Stufe der Intelligenz und Tugend stehen. Der Staatszweck und die Staatsgewalt müsse für alle Individuen bindend, also vor Allem bei der Kindererziehung allein maßgebend

sein, und könne daher Elternrechte nicht anerkennen. Nur die beiden höheren Stände, von denen der eine (der Beamtenstand) die Regierung des Staates, der andere (der Polizei- und Militärstand) die Bewachung und den Schutz des Staates zu besorgen habe, sollen der musischen und gymnastischen Erziehung theilhaftig werden. Der Nährstand aber und die Sklaven sollen keine Bildung erhalten; sie seien hierzu weder bestimmt, noch befähigt, wie denn Gott überhaupt den Menschen durch die verschiedenen Beimischungen, welche er der Natur ihrer Gattung gegeben, verschiedene Anlagen und Bestimmungen verliehen habe, so daß die Standesunterschiede schon in der Geburt begründet seien.

Freisinniger und praktischer sind die pädagogischen Ansichten des Aristoteles. Geboren 384 zu Stagira in Macedonien, studirte er als Jüngling eine lange Reihe von Jahren in Athen, besonders unter der Leitung Plato's. In seinem Mannesalter ist er wahrscheinlich Lehrer Alexanders des Großen gewesen; jedenfalls hat er lange Zeit mit Philipp von Macedonien und seinem großen Sohne in enger Verbindung gestanden, hierauf aber Athen zu seinem Wohnsitz erwählt und seine Zeit vorzugsweise dem Studium und dem höheren Unterrichte gewidmet. Er starb 322 zu Chalkis auf Euböa. Seine zahlreichen Schriften beweisen, daß er alle Gebiete des Wissens seiner Zeit in einem Maße beherrschte und erweiterte, wie kein anderer Grieche; sie sind die Hauptquelle der höheren Bildung des späteren Alterthums wie des Mittelalters geworden. In pädagogischer Hinsicht ist er vor Allem durch die Methode seiner Forschung und seines Unterrichts wichtig. Er ging nicht, wie Plato, vom Allgemeinen (von „Ideen“) aus, um die Wahrheit zu deduciren, sondern er verfuhr, wie Sokrates, inductiv, wandte allen Fleiß auf eine genaue Untersuchung des Gegebenen, das er mit nüchternem Verstande unter Vermeidung aller willkürlichen Hypothesen und Speculationen in seiner Wirklichkeit zu erfassen suchte. Auf diesem Wege hat er die Naturwissenschaft wesentlich gefördert, die Logik für alle Zeiten aufgebaut und die Wissenschaften, welche den Menschen, besonders das geistige, sittliche und staatliche Leben desselben zum Gegenstande haben, auf festen Boden gestellt. Seine anthropologischen Lehren beruhen auf dem sicheren Fundamente der Erfahrung, schildern die

Menschennatur in ihrer Wirklichkeit und bieten eine zuverlässige Richtschnur der Erziehung. Diese soll auf gleichmäßige Entwickelung aller Anlagen des Kindes gerichtet sein, vor Allem das leibliche Leben zu einer gedeihlichen Entfaltung bringen, aber auch einer vernünftigen Zucht unterwerfen, die Kräfte des Geistes allseitig ausbilden und in der sittlichen Veredelung des jungen Menschen, in der Anleitung zur Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Wolthätigkeit, Selbstbeherrschung und Charakterfestigkeit ihr höchstes Ziel erblicken. Allerdings will deshalb auch Aristoteles alle verderblichen Einflüsse, unsittliche Reden und Beispiele, anstößige Gedichte, Gemälde, Schauspiele u. s. w. von den Kindern ferngehalten und namentlich die Entwickelung des Geschlechtstriebes streng bewacht wissen; allein die staatliche Censur aller Künste, überhaupt die staatliche Allmacht in Erziehungssachen billigt er nicht. Der Staat soll nur das Ganze der Volksbildung sicherstellen und leiten. Im Uebrigen aber will Aristoteles freie Bewegung im Staatsleben und in der Erziehung. Da die menschliche Natur ebenso bestimmt auf Sittlichkeit wie auf Intelligenz hingerichtet sei, so komme es bei allen pädagogischen Veranstaltungen nur auf eine Ergänzung und Förderung der kindlichen Anlagen an. Charakteristisch für das pädagogische Denken des Aristoteles ist es, daß er die Sittlichkeit des Zöglings vor Allem durch richtige **Empfindungen** und gute **Gewöhnungen**, also im Gemüthe und in der Handlungsweise begründen will, da erst **dann** sittliche Belehrungen eine Wirkung, sittliche Grundsätze einen Werth haben könnten. Bedeutsam ist auch die Ansicht des Aristoteles, daß der grammatische Unterricht besonders durch die **Lectüre** (Lesestücke) gestützt werden müsse. Diese beiden Gedanken allein können als ein vollgiltiges Zeugniß für den pädagogischen Scharfblick dieses großen Griechen betrachtet werden.

Doch waren zu seiner Zeit einzelne große Männer nicht mehr im Stande, den Verfall des griechischen Volksthums aufzuhalten. Wie sich das politische Leben in Partei- und Privatumtriebe zersplittert hatte, so verloren auch die geistigen und sittlichen Bestrebungen mehr und mehr ihre einigenden Mittelpunkte und führten nun zur Bildung eigenartiger Denk- und Gesinnungsweisen, welche sich über kleinere oder größere Gesellschaftskreise verbreiteten.

Am einflußreichsten wurden in der späteren Zeit des Griechenthums und dann auch in der Sittengeschichte des römischen Reiches die Grundsätze der **Epikuräer** und der **Stoiker**. Das Haupt der Ersteren war Epikur, welcher im Jahre 270 v. Ch. zu Athen starb, nachdem er daselbst 35 Jahre lang in einer eigenen Schule mit großem Erfolge gelehrt hatte. Von seiner wissenschaftlichen Richtung können wir hier absehen. Für die Praxis stellte er ein glückliches Leben, ein ruhiges und heiteres Gemüth, einen ungestörten Genuß des Daseins als höchstes Gut und Strebziel auf. Das zur Erreichung dieses Zieles geeignete Verhalten galt ihm als Tugend. Geistiges Vergnügen stand ihm höher als sinnliches; Freundschaft, Friedfertigkeit, Standhaftigkeit in Ertragung unvermeidlicher Schmerzen, eine mäßige und natürliche Lebensweise seien Haupttugenden. Der Sittenlosigkeit huldigten Epikur und seine ersten Anhänger keineswegs. Erst die späteren Epikuräer machten den Sinnesgenuß zum Lebensprincip, und namentlich in der römischen Kaiserzeit war Epikuräismus mit Ueppigkeit und sittlicher Schlaffheit gleichbedeutend. — Das Haupt der **Stoiker** war **Zeno**, welcher im Jahre 260 v. Chr. in Athen starb, nachdem er daselbst 50 Jahre lang mit eben so großem Erfolge wie sein Zeitgenosse Epikur gelehrt hatte. Da er seine Hörer in einer Stoa (d. i. Säulenhalle) um sich zu versammeln pflegte, so wurde für seine Anhänger der Name „Stoiker" gebräuchlich. Zeno's und Epikur's Lehren waren nicht so verschieden von einander, wie die sittlichen Grundsätze der späteren Anhänger dieser beiden Männer. Auch dem Zeno galt wahre Glückseligkeit als Lebenszweck. Diesem solle der Mensch durch ein vernünftiges, naturgemäßes Verhalten, durch ein mit seiner Einsicht übereinstimmendes Wollen und Handeln nachstreben. In der unerschütterlichen Festhaltung der einmal als giltig erkannten Grundsätze bestehe die Tugend. Diese sei aber nicht blos Mittel, um zum höchsten Gute zu gelangen, sondern sie selbst sei das höchste Gut, wie das Laster das höchste, ja streng genommen das einzige Uebel sei. Demgemäß legte Zeno weit mehr als Epikur Werth auf die Beherrschung aller Leidenschaften und Affecte, auf Unterordnung des Körpers unter den Geist, auf Erhebung über sinnliche Lust und sinnlichen Schmerz (Apathie), auf Entsagung und

Aufopferung. Selbst das Leben müsse der Weise aufgeben, wenn es den sittlichen Willen lähme oder hindere. Zeno selbst und mehrere seiner Anhänger sollen durch Selbstmord geendet haben. Nach und nach wurde der Stoicismus, im Gegensatze zum Epikuräismus, gleichbedeutend mit unerschütterlicher Sittenstrenge und Standhaftigkeit.

### § 13. Die Römer.

In der römischen Geschichte nimmt Numa Pompilius eine ähnliche Stellung ein, wie in der spartanischen Lykurgos. Beide sind in ein mythisches Dunkel gehüllt, aber jeder von ihnen galt in der Tradition seines Volkes als Begründer der öffentlichen Ordnung, der gemeinsamen Sitte und Denkungsart, sowie der nationalen Erziehungsweise.

Numa machte die Religion zur Seele und Hüterin der Civilisation. Er stellte Eigenthum und Leben der Bürger unter den Schutz der Götter, gab der Ehe und der Familie, sowie dem geschäftlichen Verkehre und dem Staatsverbande eine religiöse Weihe, indem er die himmlischen Mächte als Wächter der Zucht und Sittsamkeit, der Treue und Ehrlichkeit, des Rechtes und der Gesetzlichkeit proclamirte. Freilich war ein solcher Grundbau des bürgerlichen Lebens nicht durchaus sicher und gefahrlos; denn indem Numa, gestützt auf sein königliches Ansehen, den Cultus verschiedener Gottheiten regulirte und geschlossene Priesterschaften einsetzte, führte er zugleich das System der Staatsreligion ein, welches im Laufe der Zeit oft zu politischen Willkürlichkeiten gemißbraucht wurde und auf die öffentliche Sittlichkeit verderblich einwirkte. Allein der gesunde Sinn der Römer gestattete niemals der Priesterschaft einen entscheidenden Einfluß auf das Erziehungswesen, oder gar eine ausschließliche Leitung desselben. Diesen Krebsschaden aller Cultur wußten beide classische Völker des Alterthums von sich fern zu halten.

Offenbar wollte Numa, nachdem sein Vorgänger den Staat constituirt und nach außen sicher gestellt hatte, die kriegerischen Bewohner desselben zu friedlichen Bürgern machen und zu diesem Zwecke das häusliche und öffentliche Leben befestigen und veredeln, zugleich aber dem Wolstande und der Sittlichkeit durch land-

wirtschaftliche und städtische Gewerbe eine sichere Grundlage gewähren. Seine Stellung und seine persönlichen Tugenden, sowie die Kleinheit des jungen römischen Staates ermöglichten einen durchgreifenden Erfolg seiner Bestrebungen, so daß er dem ganzen Gemeinwesen einen gleichen Geist einhauchte und ein festes Gepräge verlieh. Es bedarf keines Nachweises, wie einflußreich diese Gestaltung des römischen Volkslebens auf die römische Erziehungsweise werden mußte. Bei aller Verschiedenheit des Ranges und der Berufsarten bildete ein bestimmter sittlich-religiöser, den Patriotismus in sich schließender Gedankenkreis den gemeinsamen Boden der Gesittung, also auch der pädagogischen Unterweisung.

Uebrigens wich auch das trennende Kastenwesen, welches in Rom ursprünglich bestand, in Folge eines consequenten Kampfes der Plebejer gegen die Vorrechte der Patricier endlich der bürgerlichen Gleichstellung und Verschmelzung beider Stände. Das Sklaventhum freilich haben die Römer während des ganzen Verlaufes ihrer Geschichte beibehalten, ja mehr und mehr erweitert, so daß es einen der dunkelsten Flecken ihres Volksthums bildet. Ueberhaupt ist reine Menschlichkeit nicht in dem Maße das Lebens- und Erziehungsprincip der Römer geworden, wie es nach den Institutionen Numa's hätte erwartet werden können. Aus den politischen Verhältnissen und der Weltstellung des anfangs um seine Existenz, später um die Weltherrschaft ringenden Staates entsprangen schroffe Einseitigkeiten und große Gebrechen des Volkscharakters und der Volkserziehung.

Während die Griechen gleich im Beginn ihrer eigentlichen Geschichte ein fast nach allen Seiten scharf abgegrenztes Vaterland gewinnen, welches sie weder gegen feindliche Nachbarn zu vertheidigen brauchen, noch durch Eroberung vergrößern können, in dessen friedlichem Besitze sie vielmehr die Muße und Stimmung zu ihrer inneren Entwickelung finden: treten die Römer unter sehr unsicheren Verhältnissen in die Weltgeschichte ein. Auf allen Seiten von Völkern umgeben, die schon seit langer Zeit bestimmte Verfassungen und bestimmte Ländergebiete besaßen, erscheinen die Römer ihren Nachbarn als störende Eindringlinge, erblicken sie ihrerseits in den altitalischen Nationen das Hinderniß ihrer politischen Entwickelung. Das neue Gemeinwesen fühlt die

erstickende Enge seiner Grenzen und späht über dieselben hinaus nach Raum für ein freies Dasein; die alten Völker aber sehen ihren Besitz, ihre Selbstständigkeit bedroht und ergreifen die Waffen zur Nothwehr. So wurde gleich anfangs der kleine Tiberstaat ein Kriegerstaat, und jeder glückliche Erfolg nöthigte oder verlockte ihn zu neuen Kämpfen; als er sich über ganz Italien ausgebreitet hatte, steckte er sich die Weltherrschaft zum Ziel. Daneben aber machten sich die politischen Ansprüche der verschiedenen Volksclassen und die Sorge für die Bedürfnisse des Lebens geltend. Und so waren denn der Krieg, die bürgerliche Arbeit, die Politik und das Recht die ursprünglichen Angelpunkte des römischen Lebens. Dasselbe hatte eine entschieden praktische Richtung; es wurde durch Rücksichten der Nothwendigkeit, der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit geleitet. Die Idealität der Athener, die ungebrochene Heiterkeit des Lebens, die harmonische Menschenbildung um ihrer selbst willen, das freie Spiel und die allseitige Entwickelung zur Schönheit und persönlichen Vollendung war dem römischen Volksgeiste fremd. Er kannte weder eine freie Gymnastik, noch eine rein musische Bildung; die Ausgestaltung des Leibes und Geistes war ihm nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Erwerb, zur Arbeit, zum Staats- und Kriegsdienst, zur Führung eines achtbaren Lebens, zur Erlangung von Ansehen und Ehrenstellen. Was man auf dem Standpunkte des nüchternen Verstandes nicht als nützlich erkannte, unterblieb, und was als nützlich erschien, betrieb man nur innerhalb der Grenzen und nach der Methode der Nützlichkeit. Daher erblickte der Römer im Landbau, im Handwerk, im Kriegsdienst und im Schwimmen hinlängliche Gelegenheit zur Leibesübung, und die Kunst schätzte er nur wegen ihrer Brauchbarkeit, nicht wegen ihrer Schönheit: sie mußte für die Bedürfnisse des Privatlebens, des Staates und des Cultus arbeiten, aber ihre ästhetische Selbstständigkeit, ihr freies Walten im Reiche der Phantasie war nicht anerkannt. Aehnlich verhielt es sich mit der Wissenschaft; sie wurde betrieben, soweit sie praktisch war: die Rechtskunde und die vaterländische Geschichte, weil sie zur Regelung des bürgerlichen und politischen Lebens dienten, die Landwirtschaftslehre, weil sie einen gewinnreicheren Betrieb der Naturproduction herbeiführte. Wer

insbesondere eine öffentliche Laufbahn einschlagen wollte, befliß sich der Redekunst, die in Rom eine große Rolle spielte. Die **Moral** der alten Römer zeichnete sich zwar durch Reinheit und Strenge aus; frühzeitig wurde die Jugend an Gehorsam und Gesetzlichkeit, an Enthaltsamkeit und Selbstbeherrschung, an Thatkraft und Ausdauer, an Treue und Gerechtigkeit gewöhnt. Da aber die Römer, wie alle alten Völker, sich nie zur rückhaltlosen Anerkennung der allgemeinen Menschenrechte und Menschenpflichten erhoben, so blieb ihre Tugend auf das Verhalten gegen ihre Mitbürger beschränkt, und ihr Patriotismus gestattete die Verletzung der Humanität. Sie sahen im römischen Bürger, nicht im Ideal des Menschen das Ziel der Bildung. Ein Zug der Härte und Gewaltthätigkeit, eine unersättliche Eroberungssucht, eine stete Berechnung des materiellen Vortheiles geht durch ihre ganze Geschichte; sie dreht sich fortwährend um die äußeren Güter des Lebens. Während aber Numa den Erwerb derselben auf redliche Arbeit gegründet hatte, suchten die späteren Römer müheloſen Gewinn und setzten zugleich die Genußsucht an die Stelle der altrömischen Enthaltsamkeit. Selbst ihre Religion verlor allmälig die Innerlichkeit und den sittlichen Ernst und wurde für das Volk ein bloßer Werkdienst, für die Priester ein Gewerbe, für die Staatslenker ein politisches Instrument. Kurz: der Geist des Numa wich allmälig aus allen Sphären des Lebens.

Als nun seit der Mitte des dritten Jahrhunderts vor Chr. **griechische** Cultur zu den Römern kam, erstiegen dieselben zwar nach und nach eine hohe Stufe der Bildung; allein abgesehen davon, daß ihre Wissenschaft und Kunst großentheils von den Hellenen entlehnt, überdies fast nur ein Luxus der Vornehmen und Reichen war, hielt mit der geistigen und ästhetischen Entwickelung das Sittenverderben gleichen Schritt. Die Römer eigneten sich mit der fremden Cultur zugleich fremde Laster an und beschleunigten dadurch ihren sittlichen und politischen Verfall, ein Verhältniß, das überall wiederkehrt, wo sich ein minder gebildetes Volk ein höher gebildetes, aber schon entartetes zum Lehrmeister erwählt.

§. 14. Fortsetzung.

Blicken wir nun, nachdem wir die Grundbedingungen der römischen Erziehung dargelegt haben, auf die Ausführung derselben. Die wichtigste Erziehungsstätte im alten Rom war die Familie. Als unumschränkter Herr derselben galt der Hausvater, welcher das Recht über Leben und Tod seiner Kinder hatte. Allmälig wurde zwar diese väterliche Allgewalt durch die Sitte gemildert, unter den späteren Kaisern auch durch Gesetze beschränkt; aber nie ist in Rom dem Menschenkinde als solchem thatsächlich das Recht zu leben allgemein zuerkannt worden, trotz aller Verbote haben unbemittelte oder herzlose Väter kraft der ihnen von der öffentlichen Meinung zugestandenen Gewalt sich ihrer Kinder entledigt. Die beste Schranke gegen solche Willkür war, wenigstens so lange menschliches Gefühl und Sittlichkeit herrschte, das Ansehen der Familienmutter. Der Frau erwiesen die alten Römer hohe Achtung und gestatteten ihr insbesondere einen mächtigen Einfluß auf die Erziehung der Kinder. Durch das Gesetz wenig geschützt errangen sich die römischen Mütter auf Grund der natürlichen Bestimmung und Würde des Weibes und geschmückt mit allen Vorzügen und Tugenden ihres Geschlechtes eine moralische Macht über ihre harten Männer und trugen hierdurch viel zur Milderung und Veredelung der Sitten bei. Da die Kinder lange Jahre fast allein ihrer Obhut anvertraut waren, während die Väter ihren Geschäften oblagen, und da die Römerinnen in alter Zeit sich eben so sehr durch Sittenstrenge, wie durch mütterliche Liebe und Treue auszeichneten, so mögen sie nicht nur manches Kind dem Tode entrissen haben, sondern sie sind sicher auch auf die gesammte Erziehung von größerem Einfluß gewesen, als die Väter und als das öffentliche Leben. Charakteristisch sind die Erzählungen von der Mutter des Coriolan und von der Mutter der Grachen. Diese Erzählungen lauten folgendermaßen: Coriolan, ein vornehmer Römer, war im Jahre 491 v. Chr. wegen seiner Feindseligkeit gegen das Volk verbannt worden. Nun unternahm er an der Spitze der den Römern feindlichen Volsker einen Kriegszug gegen seine Vaterstadt. Der Senat und die Priester flehten ihn vergebens um Schonung der Stadt an. Da zog seine Mutter Veturia mit seiner Gemahlin und einer Anzahl anderer

edler Frauen in sein Lager, und die Thränen der Mutter erweichten den starren Sinn des Mannes, so daß er abzog und in die Verbannung zurückkehrte. — Cornelia, die Mutter der Grachen, lebte zu der Zeit, da bereits viele Frauen den häuslichen Sinn und die Hingebung an ihren mütterlichen Beruf verloren hatten (um 150 vor Chr.). Als nun eines Tages eine in ihrem Schmucke prangende Römerin zu Cornelia kam und den Schmuck derselben zu sehen begehrte, zeigte die Letztere auf ihre Kinder, mit der Bemerkung, daß diese ihr bestes Kleinod seien. — Die ächte Römerin gewährte ihrem Kinde nicht nur die physische Pflege und Leitung, sondern sie bildete auch seine Sprache, seinen Anschauungskreis, seine Fertigkeiten, seine sittlichen Empfindungen und Grundsätze, seine religiösen Gefühle. Uebrigens hielten sich die wolhabenden Frauen weibliche Haussklaven als Kinderwärterinnen; auch das Ammenwesen, welches überhaupt bei allen alten Culturvölkern verbreitet war, findet sich bei den Römern und nahm allmälig eine solche Ausdehnung an, daß fast nur noch arme Mütter ihre Kinder selbst stillten.

Es ist nach dem Obigen selbstverständlich, daß in der römischen Familienerziehung der Hausvater neben der Mutter die wichtigste Stelle einnahm. Vor Allem hatte er durch seine höhere Autorität das Ansehen und die pädagogische Wirksamkeit der Mutter zu stützen. Und während dieser vorzugsweise die physische Pflege, die Gemüthsbildung und sittliche Gewöhnung der Kinder beiderlei Geschlechtes, sowie insbesondere die praktische Unterweisung der Mädchen oblag, fiel dem Vater vorzugsweise das Element des eigentlichen Unterrichts und namentlich die Einführung des Knaben in einen Lebensberuf und in die Kenntniß der Rechte und Pflichten des Bürgers zu. Denn im römischen Alterthum war der Hausvater zugleich Lehrer seiner Kinder, besonders der Söhne, die er mit den Göttern des Hauses und Staates, mit der Geschichte und Verfassung des Gemeinwesens, mit dem bürgerlichen Rechte und den gewerblichen Verhältnissen bekannt machte, zu ehrenhaftem Verhalten im öffentlichen Leben und zu einem praktischen Geschäfte anleitete. Natürlich war der Unterricht ursprünglich weder in ein bestimmtes System gefaßt, noch an Bücher gebunden, sondern wurde gelegentlich und unmittelbar per-

sönlich ertheilt; er wendete sich einfach an den Erfahrungskreis, an das Wahrnehmungsvermögen, an den natürlichen Verstand und an das Gedächtniß des Knaben. Dabei fand eine stete Rücksicht auf das öffentliche Leben statt; denn es war Hauptsache, den jungen Bürger für dasselbe tüchtig und brauchbar zu machen. Deshalb galt auch die Kenntniß des positiven Rechtes als ein Hauptbestandtheil römischer Bildung, und nachdem das Zwölftafelgesetz aufgestellt war (um 450 v. Chr.), betrachtete man die Erlernung desselben als unerläßliche Aufgabe aller Söhne der höheren Classen. Ueberhaupt liefern die Römer ebenso wie die Griechen ein beachtenswerthes Beispiel politischer Volkserziehung.

Als das Lesen und Schreiben, welches im römischen Alterthume nur einzelne Kinder und zwar von ihren Vätern lernten, mehr und mehr zum Bedürfnisse wurde, traten auch Lehrer für die Elementarschule auf (ludi magistri). Schon um das Jahr 400 v. Chr. gab es Kinderschulen in Rom, auch für Mädchen; denn das weibliche Geschlecht war dort nicht so vernachlässigt und an das Haus gefesselt, wie im Orient und in Athen. Mit den Fortschritten der Wissenschaften erweiterte sich auch der Jugendunterricht, und als die hellenische Bildung in Rom heimisch wurde, traten für alle damals betriebenen Fächer zahlreiche Lehrer auf: für griechische und lateinische Grammatik, für Rhetorik, Poesie, Philosophie, Musik u. s. w. Unter den Leibesübungen war bei den Römern von Alters her das Schwimmen, zu dessen Erlernung der Tiberfluß eine günstige Gelegenheit bot, am meisten begünstigt; dazu kam die praktische Ausbildung für den Kriegsdienst, der sich alle Jünglinge ein Jahr lang hingeben mußten. Die eigentlichen Schulen waren in Rom nicht Staatsanstalten, sondern theils rein persönliche Unternehmungen der Lehrer, theils Genossenschafts- oder Gemeindeinstitute. In der späteren Zeit gab es in allen bedeutenderen Städten des Reiches Schulen solcher Art. Der Staat nahm an dem Bildungswesen nur in so fern einen unmittelbaren Antheil, als in Rom selbst die Kaiser von Vespasian an hervorragenden Gelehrten für ihre öffentlichen Vorträge Besoldungen zahlten (wol nicht ohne politische Absichten) und hierdurch den Grund zu einer Art Hochschule legten, die sich unter fortwährendem Einfluß der Regierung in ähnlicher Weise ent-

wickelte, wie vormals die Lehranstalt von Alexandrien. Die Kinder der Armen lernten meistens nichts oder sehr wenig, weil es ihnen an Zeit und Geld fehlte. Das Hauptmittel des allgemeinen Volksunterrichts, der Schatz literarischer Erzeugnisse, konnte in Ermangelung der Buchdruckerkunst nicht gehörig in Umlauf gesetzt werden. In den Häusern der Reichen wurde, als die alte Römersitte in Verfall kam, ähnlich wie in Athen, die unmittelbare Führung der Kinder, wenn sie der Amme und Wärterin entwachsen waren, fast ausschließlich besonderen Erziehern übertragen. Dies waren theils Haussklaven, die entweder ihrer persönlichen Eigenschaften wegen ein besonderes Vertrauen genossen, oder Alters halber zum schwereren Dienste nicht mehr brauchbar waren, theis Freie, namentlich junge Griechen, welche gegen eine bestimmte Besoldung die Leitung der Kinder übernahmen. Sie mußten ihre Zöglinge auf allen Wegen begleiten und bedienen, sollten sie auch zu guten Manieren gewöhnen. Besaßen sie einige Kenntnisse, so ertheilten sie auch den ersten Elementarunterricht, insbesondere brachten die griechischen Kindermeister ihren römischen Zöglingen auch die griechische Sprache bei, in ähnlicher Weise, wie zu unserer Zeit französische Bonnen deutschen Kindern das Französische beibringen. Manches vornehme Kind hatte ein ganzes Gefolge von Aufsehern, Dienern und Erziehern um sich, welche nach ihren Functionen verschiedene Titel erhielten: custos, comes, paedagogus u. s. w. Auch hielten sich die Vornehmen zur Unterweisung ihrer reiferen Söhne eigentliche Hofmeister, von denen freilich viele den pädagogischen Beruf nur zur Rettung aus einer verfehlten Existenz ergriffen hatten, oder als oberflächliche Schöngeister ohne Charakter ein bequemes Leben suchten; daß sie oft ihre Zöglinge mehr verdarben als bildeten und ihren geldstolzen Herren gegenüber meist eine klägliche Bedientenrolle spielten, darf nicht Wunder nehmen.

## §. 15. Seneca, Quintilian u. A.

So lange gesunde Grundsätze der Erziehung aus dem römischen Volksgeiste unmittelbar in die pädagogische Praxis übergingen, gab es keine pädagogische Theorie und brauchte man keine.

Als aber die Meinungen sich verwirrten und das Leben entartete, da wurde das Erziehungswesen ein Gegenstand des Nachdenkens. Sehr viele römische Schriftsteller machen gelegentlich ihre pädagogischen Bemerkungen, die meistens auf Klagen über das Verderben der Sitten und der Kinderzucht hinauslaufen.

Unter diesen Autoren sind besonders Seneca und Quintilian in pädagogischer Hinsicht beachtenswerth. Ersterer, im Jahre 2 n. Chr. zu Corduba (Cordova) in Spanien geboren, erwarb sich in Rom eine hohe, besonders philosophische Bildung, war dann Lehrer des nachmaligen Kaisers Nero, zog sich zwar im höheren Alter in das Privatleben und auf literarische Beschäftigung zurück, wurde aber in einen politischen Proceß verwickelt, in Folge dessen er sich den Tod geben mußte (65 n. Chr.). Umgeben von den Ausschweifungen eines verdorbenen Zeitalters bekannte sich Seneca zu dem strengen Moralsystem der Stoiker und stellte die Anleitung zur Sittenreinheit, Selbstbeherrschung und Wahrhaftigkeit, die Verhütung der Verweichlichung, der Leidenschaften und des Scheinwesens als Hauptaufgabe der Erziehung dar. Das frühzeitige Verderben der damaligen Jugend verleitete ihn zu der Annahme, daß die menschliche Natur von Geburt an zum Bösen geneigt sei; dabei verkannte er aber nicht die große Mannigfaltigkeit der kindlichen Individualitäten und betonte daher, daß die Erzieher hiernach ihre Maßregeln modificiren müßten. Zwischen Härte und Nachlässigkeit in der Zucht solle die richtige Mitte eingehalten werden. Das Lernen wollte Seneca altrömischer Auffassung gemäß, also im Gegensatze zu dem leeren Schein der oberflächlichen und unfruchtbaren Vielwisserei seiner eigenen Zeit, auf dasjenige beschränkt wissen, was im Leben anwendbar und nützlich sei; man hat daher aus seiner Klage, daß nur für die Schule, nicht für das Leben gelernt werde, die Regel formulirt, daß nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt werden müsse (Non scholae, sed vitae discendum est). Aus der Bemerkung Seneca's, daß beim Lehren der Unterrichtende selbst lerne, seine Kenntnisse kläre und befestige, manche Erfahrung und Anregung gewinne, ist das bekannte Docendo discimus entstanden. Mit Recht behauptet auch Seneca, daß bei aller Erziehung und Belehrung der Jugend Beispiele viel schneller und bestimmter

zum Ziele führen, als Regeln: Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla.

Quintilian, geboren 35 n. Chr. zu Calaguris am Ebro, erwarb sich seine höhere, namentlich rhetorische Bildung ebenfalls in Rom, war dann eine Zeit lang Lehrer in seiner Heimat, worauf er in Rom als öffentlicher Professor der Redekunst auftrat und vom Kaiser Vespasian eine bedeutende Besoldung erhielt. Der Tod seiner Gemahlin und seiner Kinder bewog ihn, sich in das Privatleben zurückzuziehen; er starb im Anfange des 2. Jahrhunderts. — Sein Hauptwerk, in welchem er die Bildung zum Redner behandelt, enthält auch seine allgemeinen Erziehungsgrundsätze. Von den Fähigkeiten der Kinder hat er eine sehr günstige Meinung; schwachsinnig und ungelehrig seien nur wenige, der Mensch habe zur Intelligenz eben so vortheilhafte Anlagen, wie der Vogel zum Fliegen, und ein guter Unterricht bringe daher fast stets erfreuliche Früchte. Die erste Aufgabe des Lehrers sei, seine Schüler richtig kennen zu lernen; dabei solle er sich nicht von frühreifen Talenten blenden lassen, denn gerade sie geben die wenigste Hoffnung auf gediegene Bildung. Den Unterricht will Quintilian nicht zu lange hinausgeschoben wissen; schon ehe das Kind das siebente Jahr erfüllt habe, sei es zum Lernen fähig und geneigt. Von allen Erziehern (Amme, Mutter, Lehrer u. s. w.) fordert Quintilian mit dem größten Nachdrucke, daß sie gute Menschen seien; selbst der geschickteste Lehrer tauge nichts, ohne edle Gesinnung und reine Sitten. Ferner müsse der Lehrer, wie auch die Mutter und Wärterin, richtig und schön sprechen, er müsse aber auch alles genau wissen, was er lehren wolle, sich mit den Eltern seiner Schüler in ein freundliches Verhältniß setzen, sich als Stellvertreter des Vaters betrachten, keine Blößen zeigen, seinen Zorn beherrschen, maßvoll in Lob und Tadel, stets gerecht und ein Vorbild alles Guten sein. Körperliche Züchtigungen (Schläge) verwirft Quintilian unbedingt. Die Frage, ob öffentlicher oder Privat-Unterricht vorzuziehen sei, entscheidet er mit großer Wärme zu Gunsten des ersteren. Was nun das Ziel der Bildung betrifft, so ist dies freilich bei Quintilian in so fern ein einseitiges, als er aus dem Knaben nur eben einen Redner machen, daher hauptsächlich die Sprache nach allen Richtungen,

sowie das Gedächtniß und den Vortrag cultiviren will. Allein man muß bedenken, daß Quintilian eine theoretisch-praktische Rhetorik, nicht eine vollständige Pädagogik schreiben wollte, daß er aber auch im Redner mehr erblickte, als einen bloßen Sprachvirtuosen, nämlich einen allseitig durchgebildeten und vor Allem sittlich edlen Menschen, was er öfters wiederholt und kurz in seinem berühmten Worte ausspricht: Das Herz macht den Redner (Pectus est quod disertos facit).

Einige oft citirte pädagogische Aussprüche anderer Römer mögen hier noch Platz finden. Als Ziel der Erziehung wird von Juvenal eine „gesunde Seele in einem gesunden Leibe" (mens sana in corpore sano) bezeichnet; derselbe Autor mahnt auch, in Gegenwart der Kinder zur Schonung der Unschuld alles Anstößige zu meiden (maxima debetur puero reverentia). Didaktisch ist besonders wichtig das Wort des jüngeren Plinius: „gründlich, nicht viel" (multum, non multa) und das warnende „Schwören auf des Meisters Worte" (jurare in verba magistri) von Horaz.

## Zweiter Theil.

# Die Deutschen.

## Erster Abschnitt.

# Bis auf Karl den Großen.

### §. 16. Die alten Deutschen und das Christenthum.

Als das Reich der Römer nach außen den größten Glanz zu entfalten begann, aber auch zugleich in sich selbst die Keime des Verfalles entwickelte, traten, von Osten kommend, germanische Stämme in Mitteleuropa auf, welche nach Jahrhunderte langen Kämpfen die Macht des abendländischen Kaiserreiches brachen und in unserem Erdtheile eine neue Staatenordnung begründeten.

Das innere Leben und besonders das Erziehungswesen der alten Deutschen ist zwar nicht völlig, aber doch soweit von der Geschichte beleuchtet, daß es als Ausgangspunkt der Entwickelung unseres Volkes hervortritt. Die Römer hatten Veranlassung genug, sich mit einem Volke bekannt zu machen, das für sie immer gefährlicher wurde, und daher haben sie über unsere Vorfahren ziemlich ausführliche Nachrichten aufgezeichnet, unter denen die „Germania“ des Tacitus (geb. um 54, gest. um 120 n. Chr.) am wichtigsten ist. Nach diesen Urkunden hat man sich die alten Deutschen als ein kräftiges und freiheitliebendes Volk zu denken, das Wahrheit und Recht hochschätzte, milde Gesinnungen und Sitten hegte und sich im Glauben an eine höhere Welt dem Uebersinnlichen und Reinen zuwendete. Der Götzendienst fand bei ihnen keine Stätte, ihr Cultus galt der sittlichen Hoheit, der segnenden Güte und dem erhabenen Naturwalten der himmlischen Mächte. Mit dieser höheren Weltanschauung war das Bewußtsein der Menschenwürde verbunden; denn der alte Deutsche glaubte an

den göttlichen Ursprung seines Geschlechtes und an ein glückseliges Fortleben aller Guten nach dem Tode.

Die Ueberlieferung dieser Denkungsweise an die Jugend war schon an sich eine Erziehung von hoher Bedeutung. Dazu kam aber, daß aus dem altgermanischen Bewußtsein von dem hohen Werthe des Menschen jene Achtung vor dem Leben und Wesen des Kindes entspringen mußte, welche die Grundlage alles erziehlichen Sinnes bildet. Die barbarische Unsitte des Aussetzens oder Tödtens von Neugeborenen findet man bei unseren Vorfahren nicht; sie achteten die menschliche Persönlichkeit schon im Kinde und schauten auf das junge Leben mit aller elterlichen Liebe und Freude. Die Mutter selbst nährte ihr Kind und fand in der Pflege desselben, in der treuen Erfüllung ihrer natürlichen Pflichten die Befriedigung ihres eigenen Herzens. Aus den einfachen Sitten entsprang eine einfache Erziehung; Kleidung, Beköstigung, Bequemlichkeit war auf das Nothwendigste beschränkt; Abhärtung und Mäßigkeit brachten die Verhältnisse von selbst mit sich. Muße und Raum zur freien Bewegung fand die Jugend hinlänglich, die Spiele wurden zu einer Art gymnastischer Kunstfertigkeit ausgebildet, und sobald der Knabe die Waffen führen konnte, leitete ihn der Vater zur Jagd und zum Kriegsdienste an. Unterricht aus Büchern kannten die alten Deutschen nicht, denn sie hatten keine Literatur; ihre Schriftzeichen, die „Runen", dienten nur zu religiösen Zwecken (Weissagungen und Losungen) und zu Inschriften, nicht aber war die Erlernung derselben ein Gegenstand allgemeiner Bildung. Dagegen scheinen schon die alten Deutschen erkannt zu haben, daß das elterliche Haus für sich allein nur eine beschränkte Erziehung zu gewähren vermag; denn sie gaben ihre größeren Kinder gern auf einige Zeit zu Verwandten und Freunden, wie es noch im Mittelalter, wenigstens bei den Vornehmern, ein fast allgemeiner Brauch war.

Man hat schon öfters darauf hingewiesen, daß die alten Deutschen ihrem ganzen Wesen nach besonders geeignet waren, die wichtigsten Träger des Christenthums zu werden. Und in der That wird diese Auffassung von der Geschichte bestätigt. Die entarteten Römer waren nicht mehr im Stande, das Evangelium Jesu in seiner Tiefe zu fassen, um aus ihm die Heilung ihrer

Leiden und ein neues Leben zu schöpfen. Dagegen hat der germanische Geist die neue Lehre, obwol sie ihm anfangs nur in verkümmerter Gestalt entgegengebracht wurde, allmälig mit aller Kraft ergriffen und ist durch sie veredelt worden, wie der wilde Stamm durch ein edles Reis, um dann Früchte zu tragen, die der Anfang einer neuen, viele Völker umfassenden Cultur wurden. Das höchste Wesen als den Vater aller Menschen zu erfassen und ihn im Geiste und in der Wahrheit zu verehren, wie das Christenthum forderte, konnte dem gemüthvollen, mit einer hochherzigen und idealen Weltauffassung begabten, allem heuchlerischen Schein und gedankenlosen Werkdienst abgekehrten, von Natur zur Rechtschaffenheit geneigten Deutschen nicht schwer fallen. Die Treue, eine seiner höchsten Tugenden, die ihn fest an das gegebene Wort band und alle seine persönlichen Verhältnisse so innig und beharrlich machte, wurde zur Standhaftigkeit in dem einmal angenommenen Glauben. Für blinden Wahn aber war er schwer zugänglich; denn die individuelle Selbstbestimmung durch freies Denken, Prüfen und Wählen bildet einen Grundzug des germanischen Lebens, wie des unverfälschten Christenthums. Und wie das letztere insbesondere die Grundform der menschlichen Gesellschaft, die Familie, zu durchdringen und zu veredeln suchte, so fühlte sich der alte Deutsche inmitten der Seinigen am glücklichsten. Um seinen häuslichen Frieden und seine Selbstständigkeit ungefährdet zu erhalten, mied er sogar das ortschaftliche Zusammenwohnen mit seinen Nachbarn, bildete er vielmehr mit Weib, Kind und Gesinde einen in sich abgeschlossenen Lebenskreis. Die Ehe war unseren Vorfahren von je her heilig, und die Reinheit ihrer Sitten legte den festen Grund zu einer Hausordnung, die vom Christenthum nur bestätigt wurde. Die Frau genoß bei dem alten Deutschen hohe Achtung, war nicht die Sklavin, sondern die gleichberechtigte Genossin ihres Mannes, wie es auch das Evangelium will.

Ueberhaupt liegt gerade in der Humanität, in der Achtung der menschlichen Persönlichkeit, in der Gerechtigkeit und Milde der Gesinnung der wichtigste Berührungspunkt, die innige Wahlverwandtschaft zwischen Germanismus und Christenthum und die welthistorische Bedeutung beider. Kein einziges Volk des Alterthums hat die selbstständige Würde des menschlichen Individuums und

den Begriff der Menschheit rein und voll erfaßt, keines eine wahrhaft humane Erziehung gehabt: es herrschte nationale Einseitigkeit und Engherzigkeit, Kastenwesen und Sklaverei, despotische Gewalt der Väter über die Kinder, der Männer über die Frauen, des Staates über die Unterthanen. Zwar lasteten diese Uebel nicht gleich schwer auf allen alten Völkern, aber keines hat sich denselben völlig zu entwinden vermocht. Erst das Christenthum umfaßt die ganze Menschheit als eine einzige Familie, deren Glieder von Natur gleiches Recht und gleiche Bestimmung haben, da sie alle Kinder des einen Gottes und Vaters sind: alle Völker und Stände will es durch Menschenachtung und Menschenliebe verbinden, den Sklaven will es befreien, dem Weibe gibt es seine Würde zurück; den hilflosen Säugling stellt es sicher gegen rohe Gewalt, dem Individuum verleiht es der Gesammtheit gegenüber einen eigenen Werth mit der Berechtigung zu sittlicher Selbstbestimmung. Und so ist in der That das Evangelium Jesu im Gegensatze zu aller Engherzigkeit der alten Welt die Botschaft der Humanität, des Universalismus, des Weltbürgerthums. Wäre es nur immer lauter und rein gelehrt worden! Wo hätte es tiefere Wurzeln schlagen können, als im Schoße des deutschen Volkes? — Hatten doch alle Grundgedanken des germanischen Geistes die Richtung zum Christenthume hin. Von den Hauptgebrechen der alten Völker waren unsere Vorfahren fast ganz frei, selbst die Sklaverei erscheint bei ihnen in einer sehr milden Form und geringen Ausdehnung, eben weil die Achtung vor der menschlichen Persönlichkeit einen Grundzug ihres Denkens bildete.

Die alten Deutschen erhielten aber das Christenthum nicht in seiner ursprünglichen Lauterkeit, wie es mit ihrem eigenen Wesen harmonirt haben würde, sondern in einer sehr unvollkommenen, ihrer ganzen Anschauungsweise fremdartigen Form. Der neue, mehr äußerlich aufgedrängte, als in die Gemüther eingepflanzte Glaube ließ daher während des ganzen Mittelalters weder den germanischen Geist zum vollen und freien Durchbruch kommen, noch das Evangelium Jesu seine ganze bildende Kraft entfalten. Das römisch-germanische Christenthum war nicht nur zeitlich und räumlich, sondern auch dem Gehalte nach sehr weit von seiner

Urquelle entfernt und trug deshalb auch auf dem Gebiete der Volkserziehung nicht die reichen und schönen Früchte, welche aus dem reinen Samen auf dem günstigen Boden des deutschen Gemüthes hätten erwachsen können. Ehe wir jedoch auf die christlich-germanische Bildung des Mittelalters näher eingehen, müssen wir einen Blick auf die Vorgeschichte derselben werfen, d. h. auf die Verfassung, welche die christliche Erziehung bereits vor ihrem Auftreten in Deutschland, noch im Schoße des alten Römerreiches, angenommen hatte. Denn die pädagogischen Anschauungen und Veranstaltungen, welche sich während der ersten Jahrhunderte in der Kirche entwickelt hatten, wurden später der Hauptsache nach auch auf deutschen Boden verpflanzt und dürfen daher nicht übersehen werden, wenn die Geschichte der Erziehung unseres eigenen Volkes ganz verständlich sein soll.

### §. 17. Die pädagogische Theorie und Praxis im christlichen Alterthume.

Da das Christenthum in das Innere des Menschen dringen, seinen Geist, sein Gemüth und seinen Willen veredeln wollte, um ihn zur sittlichen Selbstbestimmung, zur „Freiheit der Kinder Gottes“ zu führen: so war von Anfang an die Lehrthätigkeit sein wichtigstes Geschäft und seine festeste Stütze. Jesus und seine Apostel waren vorzugsweise Lehrer. Wenn also die Kirche des Mittelalters auf die Unterweisung des Volkes oft nur wenig Werth legte, so bewies sie schon dadurch, wie sehr sie ihre Aufgabe verkannte. Ursprünglich richtete sich allerdings die christliche Predigt, wie sie unter freiem Himmel, auf den Straßen und Plätzen der Städte, in den Synagogen der Juden und in den Lehrsälen der Heiden gehalten wurde, nur an Erwachsene. Indem sie aber den Eltern eine fromme und tugendhafte Gesinnung, Achtung vor der Würde des Kindes und pädagogischen Geist einpflanzte, übte sie auch auf die Jugenderziehung einen gewaltigen reformatorischen Einfluß aus. Viele Eltern führten ihre Kinder in die neue Lehre und in die neue Gemeinschaft ein. Da nun schon in der Urzeit des Christenthums diejenigen Erwachsenen, welche die Taufe zu empfangen wünschten, vorher einen kurzen Unterricht erhielten, ergriffen viele Eltern diese Gelegenheit, um auch ihre Kinder zum Eintritte in die Kirche vorbereiten zu lassen. Auf diese Weise wurde die erste

systematische Lehrveranstaltung der Kirche zugleich die erste christliche Kinderschule. Schon im Alter von sieben Jahren betheiligten sich Knaben und Mädchen an diesem kirchlichen Vorbereitungsunterrichte. Man nannte ihn Katechese, die Lehrenden Katecheten, die Lernenden Katechumenen, die ganze Lehrveranstaltung das Katechumenat. Katechisiren im genau historischen Sprachgebrauch heißt also: die Elemente des christlichen Glaubens in kirchlicher Fassung und zu kirchlichen Zwecken lehren, nämlich zur Begründung des Bekenntnisses und zur Einführung in die Gemeinde; in der neueren Zeit ist hierzu noch die Tendenz der Erhaltung und Erweiterung der confessionellen Kenntnisse gekommen. Eine besondere katechetische „Methode" gibt es nicht und hat es nie gegeben; namentlich ist es eine grobe Begriffsverwirrung, die „sokratische" oder „entwickelnde" Methode, oder auch die „fragende" Lehrform mit dem katechetischen Verfahren zu verwechseln. Dasselbe bestand und besteht einfach im Mittheilen, Erläutern, Einprägen und Abfragen der kirchlichen Satzungen, verbunden mit Abweisung von „Irrlehren", mit Ansprachen an das Gemüth, mit Ermahnungen zur Glaubenstreue und zur Bethätigung der Lehre im Cultus und Leben. Den weltlichen Jugendunterricht überließ man im christlichen Alterthume den Eltern, den Hauslehrern und den zahlreichen Bildungsgelegenheiten, welche in der griechisch-römischen Welt bestanden.

Da aber das Christenthum nicht blos für Kinder und für Erwachsene von geringer Bildung bestimmt war, sondern auch solche Heiden und Juden, welche auf der Höhe der classischen Bildung und Gelehrsamkeit standen, als Bekenner an sich ziehen wollte, so mußte es sich mit der Wissenschaft verbinden und eine höhere Lehrform annehmen. Dies geschah im Großen zuerst in Alexandria. Hier hatten schon die Ptolemäer eine Art Hochschule gegründet (um 280 v. Chr.), die auch zur Römerzeit fortbestand. Neben heidnischen Jünglingen studirten daselbst auch viele Juden. Dazu kam nun schon im ersten Jahrhunderte, der Tradition nach durch den Evangelisten Marcus, das Christenthum. Wollten aber die Lehrer der neuen Religion sich inmitten gelehrter Heiden und Juden behaupten und in den Kreisen der Gebildeten Anhänger gewinnen, so mußten sie selbst die Waffen der Wissenschaft ergreifen. Und so entstand mit Naturnothwendigkeit zu Alexandrien eine höhere

christliche Katechese. Obwol letztere auch in diesem Sammelpunkte der Gelehrsamkeit zuerst nur den Zweck der Bekehrung hatte: so war sie doch wegen ihres wissenschaftlichen Charakters auch für christliche Jünglinge, die eine höhere Bildung, namentlich für den geistlichen Beruf suchten, von großem Werthe. Und weil man also in Alexandria gleichzeitig die gesammte Wissenschaft des Alterthums und hervorragende Lehrer des Christenthums fand, vereinigten sich daselbst zahlreiche Jünglinge zu einem Studium, welches beiden Forderungen der Zeit entsprach. So entstand gegen Ende des zweiten Jahrhunderts die berühmte Katechetenschule von Alexandrien, welche um 300 ihre Blüte erreichte, im vierten Jahrhunderte aber durch dogmatische Streitigkeiten und Sektenhaß in Verfall gerieth.

Es wurden in derselben alle Wissenschaften des Alterthums: Philosophie, Philologie, Mathematik u. s. w., besonders aber christliche Religion gelehrt und ein sehr eingehendes Studium der heiligen Schrift betrieben. Wir haben also in dieser Anstalt, welche ja hauptsächlich „Katecheten", christliche Lehrer und Priester, bilden wollte, das erste theologische Seminar zu erblicken. Aehnliche, wenn auch minder berühmte Anstalten entstanden allmälig in anderen Städten des römischen Reiches, indem sich um hervorragende Kirchenlehrer angehende Kleriker schaarten; im germanischen Mittelalter erscheinen die Dom- und Klosterschulen als die Pflegestätten der geistlichen Bildung.

Die pädagogische Theorie wurde im christlichen Alterthume durch die Häupter der Kirche (die „Kirchenväter") vertreten. Da ihre Grundanschauungen auch in die deutsche Erziehung eingegangen sind, so müssen wir uns dieselben in Kürze vergegenwärtigen, wobei wir uns natürlich auf das pädagogisch Bedeutsame beschränken. Tertullian, welcher 220 als Presbyter zu Karthago starb, hielt zwar noch an der Willensfreiheit und Selbstbestimmung des Menschen fest, verwarf aber bereits (im Gegensatze zur alexandrinischen Praxis) mit Entschiedenheit alle heidnischen Bildungsmittel, da dieselben nach seiner Meinung den religiösen Aberglauben, den Gelehrtenhochmuth, die Afterweisheit und das Lasterleben begünstigten. Als Ziel der Erziehung setzt er das Ebenbild Gottes. Die schroffe Abkehr von der Welt, wie sie in der geistlichen Pä-

dagogik des Mittelalters zum extremen Ausdruck gelangt, wird bereits von ihm eingeleitet. — Ambrosius, Bischof von Mailand, gestorben 397, ist als Förderer des Kirchengesanges auch für Deutschland wichtig geworden; übrigens war er ein eifriger Lobredner und Mehrer des Mönchthums. — Johannes Chrysostomus, Bischof von Constantinopel, gestorben 408, stellt das Ebenbild Gottes als Ziel der Erziehung auf, empfiehlt eine stufenmäßige, den Standpunkt des Kindes beachtende Unterweisung und Leitung, legt besonderen Nachdruck auf sittlichen Sinn und Wandel, auf häusliche Zurückgezogenheit, auf fleißiges Lesen der heiligen Schrift, auf religiösen Unterricht, frühzeitigen und regelmäßigen Besuch des Gottesdienstes. Die wichtigste Aufgabe in der Erziehung falle den Müttern zu, nebst welchen die Klöster von besonderer Bedeutung für die religiöse Bildung des aufwachsenden Geschlechtes seien. — Hieronymus, gestorben 420 als Vorsteher des von ihm gegründeten Klosters zu Bethlehem, berühmt durch seine lateinische Bibelübersetzung (Vulgata), stimmt in allem Wesentlichen mit Chrysostomus überein, empfiehlt noch besonders die Anleitung der Mädchen zu weiblichen Arbeiten, die Pflege des Wetteifers und die Anregung durch Lob und Tadel, zugleich auch möglichste Erleichterung des Lernens, weshalb er den Kindern Buchstaben aus Holz oder Elfenbein in die Hand gegeben wissen will. Dieser Lehrbehelf, der offenbar die erste Idee der Lesemaschine enthält, war übrigens schon im vorchristlichen Alterthume in Gebrauch und wird bereits von Quintilian als etwas Bekanntes angeführt. — Augustinus, gestorben 430 als Bischof von Hippo in Numidien, entwickelt die Lehre von der gründlichen Verdorbenheit der menschlichen Natur (Erbsünde) und von der göttlichen Gnadenwahl, verwirft alle heidnische Wissenschaft, dringt auf eine streng positive (historische) Ueberlieferung der christlichen Lehre an die Jugend, auf ernste Zucht und Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam. Ein vielbewegtes Leben hatte ihm Interesse an dem verschlungenen Entwickelungsgange der menschlichen Seele eingeflößt. In seinen „Bekenntnissen" schildert er mit großer Lebendigkeit und Treue den Aufbau der Vorstellungswelt aus den Wahrnehmungen der Sinne, die Macht und Fülle des Gedächtnisses, das rege Spiel der Erinnerung, den mannigfaltigen Wechsel zwischen Bewußtsein

und Unbewußtsein. Die feine Beobachtungsgabe, welche er hierbei an den Tag legt, würde ihn befähigt haben, der Pädagogik durch die Psychologie eine feste Grundlage zu geben, wenn ihn nicht sein Dogma von der Erbsünde befangen gemacht hätte.

Von den Anschauungen der Kirchenväter sind besonders die Abneigung gegen die freie wissenschaftliche Bildung, ferner die Verwerfung des Weltlebens, die Vorliebe für das Klosterwesen, die Idee vom Ebenbilde Gottes auf die mittelalterliche Erziehung sehr einflußreich geworden. Was insbesondere den letzteren Gedanken betrifft, so erzeugte er in seiner Ueberspannung jene Caricatur der christlichen Erziehung, die in absoluter Weltverachtung und in Ertödtung des Fleisches das Radicalmittel zur Beseitigung des menschlichen Elendes erblickte. Im Uebrigen mußte aus dem nämlichen Princip, sofern der Klerus von Gott berufen zu sein meinte, alle Seelen zu hüten und für den Himmel zu bilden, der Anspruch desselben auf das alleinige Recht der Volksbildung erwachsen: die Kirche mußte als Gebieterin über Erziehung und Unterricht erscheinen. Das „Ebenbild Gottes" ist aber in der That nichts Anderes, als eine aufmunternde und erhebende Idee. Als solche hat sie freilich, so lange sie nicht entstellt wird, auch eine pädagogische Bedeutung. Aber ein wissenschaftliches Princip ist diese Idee nicht. Denn ein solches muß erstens bestimmt erkennbar sein und zweitens die logische Ableitung des betreffenden Gedankenkreises ermöglichen. Nun ist aber Gott kein Gegenstand des Wissens, sondern des Glaubens, und er wird daher auch thatsächlich von verschiedenen Confessionen und Individuen sehr verschieden aufgefaßt. Ist man also über das Urbild nicht einig, so kann man es auch über das Abbild nicht sein. Sodann aber sind Gott und Mensch incommensurable, nicht mit gleichem Maße meßbare Größen, und man kann daher, auch wenn Einstimmigkeit über den Gottesbegriff herrschte, aus demselben nicht eine zusammenhängende und wenigstens in den Hauptpunkten vollständige Theorie der Erziehung des Menschen ableiten. Im Begriff Gottes liegt Manches, was unter allen Umständen kein Ziel des irdischen Menschen (und nur er ist das Object der pädagogischen Behandlung) sein kann. Anderseits muß vom Menschen Vieles gefordert und also vom Erzieher angestrebt werden, wozu in der Idee Gottes schlechterdings kein Analogon liegt. Gott und

Mensch sind eben grundwesentlich mindestens eben so verschieden, wie Mensch und Thier; und daher wird der Mensch in seinem Leben von Gott eben so weit entfernt bleiben, wie das Thier vom Menschen. Jedes Wesen soll sein und werden, wozu es von Natur beanlagt und also bestimmt ist. Die allseitige Ausbildung der menschlichen Anlagen und Kräfte, also nicht blos die Entwickelung der wenigen Eigenschaften, in welchen der Mensch mit Gott vergleichbar ist, wird wol das Richtige und vom Schöpfer selbst Gewollte sein. Faßt man dies dann in den von Jesu selbst ausgesprochenen Satz: „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist", so wird hiermit jeder Vernünftige einverstanden sein, sofern man die „Vollkommenheit" nur als ein formales, nicht aber als ein materiales Princip faßt, also jedes Wesen auf seine Weise nach seinem Ideale streben läßt, wie es Schiller in dem Distichon ausdrückt: „Keiner sei gleich dem Andern, doch gleich sei Jeder dem Höchsten! Wie das zu machen? Es sei Jeder vollendet in sich."

### §. 18. Die ersten kirchlichen Bildungsanstalten in Deutschland.

Nach dieser Orientirung über den pädagogischen Charakter des Christenthums und der alten Kirche betrachten wir die mittelalterliche Bildung des deutschen Volkes.

Die germanischen Stämme können im Hinblick auf ihre historische Stellung in zwei Gruppen zusammengefaßt werden, in eine südliche und eine nördliche. Die Völker der ersteren: die West- und Ostgothen, die Vandalen, ein Zweig der Sueven, die Burgunder, Rugier, u. s. w. waren schon im Laufe der Völkerwanderung zum (arianischen) Christenthum übergetreten, am frühesten die Westgothen, deren Bischof Ulfilas bereits um 370 die Bibel übersetzt hatte. Alle diese Stämme lassen wir jedoch in der Folge außer Betracht, da sie nicht als Bestandtheile in das deutsche Volk im engeren Sinne eingetreten, vielmehr in verhältnißmäßig kurzer Zeit vom Schauplatz der Geschichte verschwunden sind, nachdem sie im Süden und Westen Europas ihre wilde Kraft ausgetobt hatten.

Dennoch mag ihre Berührung mit den ihnen verwandten, in Germanien verbliebenen Alemannen, Sueven und Baiern nicht ohne Folgen gewesen sein. Bei diesen am Bodensee und an der

oberen Donau seßhaften Völkern zeigen sich nämlich im 5. Jahrhundert Spuren des Christenthums, die nicht als lebenskräftige Keime einer neuen, sondern als hinfällige Ueberreste einer alten Mission erscheinen. Erst vom fränkischen Reiche aus, welches nach dem Vorgange Chlodwigs am Ende des 5. und am Anfange des 6. Jahrhunderts der römischen Kirche zugeführt wurde, begann eine erfolgreichere Bekehrung im südlichen und mittleren Deutschland. Papst Gregor I. ferner (der Große, † 604), welcher auch durch Errichtung einer Sängerschule in Rom das mittelalterliche Kirchen- und Schulwesen förderte, begründete die Mission bei den Angelsachsen in Britannien, von wo aus dann Deutschland mehrere Glaubensboten erhielt, unter denen Bonifacius († 755) am meisten hervorragt. Die norddeutschen Stämme aber (namentlich die Sachsen) konnten erst durch die Waffengewalt Karl's des Großen dem fränkischen Reiche und der römischen Kirche einverleibt werden. Daß das Bekenntniß und das Regiment der letzteren gleich anfangs in Deutschland zur ausschließlichen Geltung gelangte, ist eine sehr folgenreiche, auch auf das Erziehungswesen tief eingreifende Thatsache.

Obwol nun der genannte ruhmreiche Herrscher auch auf das deutsche Schulwesen eine große Wirkung ausgeübt hat, so war er doch nicht der Begründer, sondern nur ein Reformator desselben. Schon vor ihm hatte die Kirche Bildungsanstalten errichtet. Dies waren die Kloster-, Dom- und Parochialschulen; die beiden ersten Arten werden auch mit dem gemeinschaftlichen Namen „Stiftsschulen" bezeichnet. Fassen wir die kirchlichen Bildungsanstalten näher ins Auge.

Das Mönchswesen, im vierten Jahrhunderte in Aegypten entstanden, hatte sich auch nach dem römischen Westen verbreitet, war aber daselbst in der Zeit der Völkerwanderung in Verfall gerathen. Da trat Benedict von Nursia (480—543) auf und gründete im Jahre 529 das Kloster von Monte-Casino bei Neapel. Durch seine Ordensregel und das Vorbild seiner eigenen Anstalt wurde er der Vater des abendländischen Mönchthums. Wenn auch die ältesten deutschen Klöster nicht schon bei ihrer Gründung dem Benedictinerorden angehört haben sollten, so wurden sie demselben doch sicher durch das Wirken des Bonifacius zugeführt. Dieser Orden hat in Deutschland eine höchst ruhmvolle Mission auf allen

Gebieten der materiellen und geistigen Cultur entfaltet und war, so lange er seinem ursprünglichen Geiste treu blieb, ohne Zweifel die Krone des kirchlichen Lebens. Seine Klöster verschönerten die deutsche Erde, indem sie die Wildnisse zu blühenden Culturgefilden umschufen und hierdurch Musteranstalten der Landwirtschaft wurden; sie gewährten dem Hilflosen und Verfolgten eine friedliche Zufluchtsstätte, verbreiteten und pflegten in weiten Umkreisen das Christenthum, entwickelten in ihren stillen Mauern alle Handwerke und Künste, bewahrten und mehrten die Schätze der Wissenschaft und, was für uns von besonderer Wichtigkeit ist, streuten durch ihre Lehrveranstaltungen eine reiche Saat der Bildung aus.

Zunächst hatten die Schulen in den Benedictinerklöstern den Zweck, aus den ihnen zugeführten Knaben und Jünglingen tüchtige Ordensglieder zu machen und überhaupt das geistige Leben innerhalb der Verbrüderung selbst zu fördern. Indem sie aber die Studien mit eben so großer Gründlichkeit als Vielseitigkeit und Freiheit betrieben, brachten sie Früchte hervor, welche der ganzen Kirche und der Wissenschaft als solcher zu Gute kamen. Hunderte der höchsten geistlichen Würdenträger, Tausende von gelehrten Schriftstellern hat der Benedictinerorden hervorgebracht. Auch Staatsbeamte verdankten seinen Schulen die Vorbildung für ihren Beruf. Aber nicht blos für das geistliche Amt, für die Laufbahn des Gelehrten und für den politischen Dienst bereiteten die Benedictinerklöster vor, sondern sie befaßten sich auch mit dem eigentlichen Elementarunterrichte, mit der Aufgabe, welche gegenwärtig den Volksschulen zugewiesen ist. Denn zahlreiche Kinder wurden ihnen lediglich zum Zwecke allgemeiner Bildung zugeführt; man formirte für dieselben besondere Classen, in denen nur das Einfachste und Nothwendigste gelehrt, dabei aber eine sorgfältige Anleitung zur Frömmigkeit und Sittsamkeit gegeben wurde. Demnach umfaßte die Lehraufgabe der Benedictinerschulen das gesammte Unterrichtswesen von den Anfangsgründen bis zu den wissenschaftlichen Systemen: sie waren Elementar-, Mittel- und Hochschulen, standen der Jugend aller Stände offen, behandelten alle ihre Zöglinge nach den gleichen Grundsätzen der Disciplin und bahnten jedem Talente ohne Ansehen der Person den Weg zur Bildung und Ehre.

Das Lehrsystem der Klosterschulen, wie auch der anderen Unterrichtsanstalten des Mittelalters, hat sich allmälig, nach Maßgabe des Rahmens der griechisch-römischen Gelehrsamkeit, in die sogenannten sieben freien Künste (septem artes liberales) gegliedert, die man gewöhnlich in folgender Ordnung aufführt: Grammatik (lateinische), Dialektik (Logik), Rhetorik, Musik (besonders Gesang), Arithmetik, Geometrie, Astronomie. Man zerlegte sie in zwei Gruppen, ein Trivium und ein Quadrivium, und rechnete zum ersteren Grammatik, Dialektik und Rhetorik, zum letzteren Musik, Arithmetik, Geometrie und Astronomie. Doch scheint diese Eintheilung, die schon theoretisch nicht absolut feststand, noch weniger in der Schulpraxis (im Lehrgange) streng eingehalten worden zu sein. Dies würde weder dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes, noch den Bedürfnissen des Lebens entsprochen haben. Die niederen Schulen („Trivialschulen") lehrten in der That schon im Mittelalter neben der Religion vorzugsweise Lesen und Schreiben (Grammatik), Rechnen (Arithmetik) und Gesang (Musik): dies also war das praktische (populäre) Trivium, wenigstens da, wo ihm keine höhere Bildung (kein Quadrivium) nachfolgte. Im Uebrigen steht fest, daß die Benedictiner auch Naturkunde, Medicin, Feldmessen, Geographie, Geschichte und classische Studien betrieben, überhaupt einer freien Entwickelung der Wissenschaften huldigten und sich nicht pedantisch an jenes siebengliederige Schema banden. Natürlich war für diejenigen, welche den geistlichen Beruf ergriffen, die Theologie und der kirchliche Dienst der Mittelpunkt, wenigstens der Schlußstein aller Bildung.

Von den ältesten deutschen Klöstern sind insbesondere zu nennen: St. Gallen (613), Regensburg (652), Ohrdruf in Thüringen und Fritzlar in Hessen (722), Reichenau auf der gleichnamigen Insel im Bodensee unweit Constanz (728), Fulda (744), Lorsch am Rhein gegenüber Worms (764). Die von St. Gallen, Fulda und Reichenau erwarben sich auf dem Gebiete des Schulwesens den höchsten Ruhm.

Domschulen (auch Kathedralschulen genannt) waren ihrer ursprünglichen Bestimmung nach geistliche Seminare, welche in den Sitzen der Bischöfe (Salzburg, Passau, Regensburg, Worms, Mainz u. s. w.) errichtet wurden. Sie sollten zunächst Kleriker

heranbilden, vielleicht auch bereits angestellte Geistliche fortbilden und standen unter Aufsicht und Leitung der Bischöfe. Nachdem sie allmälig verfallen waren, erhielten sie in der Mitte des 8. Jahrhunderts durch den Bischof Chrodegang von Metz neues Leben. Er stellte unter seinem Klerus die gesunkene Zucht wieder her, vereinigte ihn zu einer geordneten Gemeinschaft des Lebens und zu wissenschaftlicher Thätigkeit an der neugestalteten Kathedralschule. Chrodegang nahm sich bei dieser Wirksamkeit die Ordensregeln und das Schulwesen der Benedictiner zum Muster, und nach seinem Vorgange schlugen die Domschulen, wenn auch immer mit vorwiegender Betonung der theologischen Studien, dieselbe Richtung ein, wie die Klosterschulen, ohne sich aber zu gleichen Leistungen erheben zu können.

Während diese beiden Arten mittelalterlicher Lehranstalten ihrer hauptsächlichen Bestimmung nach mit der alten Katechetenschule von Alexandrien in Parallele gestellt werden können, vertreten die Parochialschulen (Pfarrschulen) die Stelle des altkirchlichen Katechumenates. Sie hatten den Zweck, die Jugend mit den Elementen der christlichen Lehre bekannt zu machen, zu einer verständigen Theilnahme am Gottesdienste zu befähigen, überhaupt in das kirchliche Leben einzuführen. Unter ausdrücklicher Hervorhebung dieser Zwecke wurden die Pfarrer, wenn sie nicht aus eigenem Antriebe der Kinderlehre oblagen, von ihren Bischöfen hierzu aufgefordert; auch einzelne Päpste wiesen ausdrücklich auf dies wichtige Gebiet kirchlicher Thätigkeit hin. Ohne Zweifel haben wir hier den ersten Keim der deutschen Dorfschulen. Ueber die Ziele, welche sich das alte Katechumenat setzte, wird man freilich im Anfange wol nicht hinausgekommen sein; das Lesen und Schreiben dürfte kaum einen Unterrichtsgegenstand der ältesten Parochialschulen gebildet haben. Der gedrückte Bauer hatte kein Bedürfniß und kein Interesse für Schulkenntnisse. Wurden dieselben doch sogar von einem großen Theile des Adels als unmännlich und unritterlich verachtet. Die Landpfarrer werden also wol, auch wenn es ihnen an Zeit und gutem Willen nicht fehlte, bis auf Karl den Großen mit ihren Dorfkindern im Allgemeinen nicht weiter gekommen sein, als zu einer nothdürftigen Einführung in das Christenthum.

### § 19. Karl der Große.

Der Plan einer allgemeinen Volksbildung wird zum erstenmale von Karl dem Großen mit Bestimmtheit erfaßt und mit Entschiedenheit durchzuführen versucht. Gestützt auf seine Autorität wollte der Beherrscher so vieler Nationen in allen Gebieten seines Reiches geistiges Leben, gute Sitten und christliche Frömmigkeit verbreiten. Während alle Bildungsanstalten, die er vorfand, doch immer nur eine sporadische Thätigkeit entfalten konnten, wollte er mit einem lückenlosen System von Schulen das ganze Volk umfassen. Die Arbeitskräfte zur Ausführung seines Vorhabens mußte er natürlich im geistlichen Stande suchen, da derselbe der einzige Culturträger des damaligen Zeitalters war. Daher wirkte er dem weltlichen und zum Theil sittenlosen Leben des Klerus entgegen, hielt ihn zu treuer Amtsführung und fleißigem Studium an, forderte insbesondere die Klöster und Bischöfe zur eifrigen Pflege ihrer alten Schulen oder, wo nöthig, zur Errichtung neuer auf. In den Dörfern und Flecken wurden die Pfarrer mit allem Ernste angehalten, die Kinder nicht nur in der Religion, sondern auch im Lesen, Singen und Rechnen zu unterrichten. Diese populäre Lehraufgabe sollten auch die Kloster- und Domschulen mit ihrer höheren verbinden, und diese Anstalten wurden also von Karl dem Großen ausdrücklich auch in den Dienst der eigentlichen Volksbildung gestellt, der sie vorher entweder gar nicht oder doch nur nebenbei oblagen.

Eine Musteranstalt wissenschaftlichen Lebens stellte Karl an seinem eigenen Hofe her. Schon die merowingischen Könige hatten eine Schule zur Bildung ihrer höheren Beamten unterhalten (wie auch bereits die späteren Kaiser von Rom, ja schon die alten Herrscher in China und Persien). Aus dieser Hofschule (schola palatina) machte nun Karl der Große eine Art Akademie, welche mit dem Hofe wanderte, alle Wissenschaften pflegte und lehrte, zunächst zur Bildung der Prinzen und Prinzessinnen, der Räthe, Diener und Hofgeistlichen des Kaisers, sowie der Söhne und Töchter des dem Hofe nahestehenden Adels diente, dann aber auch in weitere Kreise, unter den Klerus, in die Klöster und Schulen wissenschaftliches Leben und gründlichere Kenntnisse verbreitete.

Die Vertreter der Wissenschaften, mit denen Karl seinen Hof schmückte, berief er großentheils aus dem Auslande, so aus Italien (woher er auch Meister des Kirchengesanges kommen ließ) den Petrus von Pisa und Paulus Diakonus, aus England den Alkuin, das Haupt der ganzen gelehrten Gesellschaft; doch stellte auch Deutschland selbst tüchtige Männer, unter denen besonders Einhard, der Biograph des großen Kaisers, hervorragt. Karl selbst gab ein aufmunterndes Muster des Fleißes im Studium der Wissenschaften. Er lernte Lateinisch und Griechisch, trieb Rhetorik, Dialektik und Astronomie, las auch fleißig in der Bibel. In seiner Hofschule überzeugte er sich öfters persönlich von den Fortschritten der Schüler, wobei er durch Ansprachen die Fleißigen zur Ausdauer anspornte, die Trägen ernstlich zurechtwies. Erfolgreiches Streben lohnte er durch Verleihung von Aemtern.

Die Anregung, welche von diesem wissenschaftlichen Kreise ausging, und die besonderen Anordnungen, welche der Kaiser traf, gereichten weit mehr der Gelehrtenbildung, als der Volksbildung zum Gedeihen. Zahlreiche alte Kloster- und Kathedralschulen wurden wieder hergestellt oder doch verbessert. Insbesondere drang Karl der Große darauf, daß mit den von ihm selbst gestifteten Bisthümern (Osnabrück, Paderborn, Münster, Bremen, Minden, Verden, Halberstadt) auch Schulen verbunden würden. Und in der That hat er für den höheren Unterricht nicht vergeblich gearbeitet. Denn auf diesem Gebiete wirkte der von ihm gegebene Anstoß durch die folgenden Jahrhunderte fort, und sowol in Deutschland als in Frankreich, wo namentlich Karl der Kahle, der Enkel des großen Kaisers, die Wissenschaften förderte, eröffnete man nach dem von letzterem gegebenen Beispiel und Muster immer neue Lehranstalten. Das einmal erwachte Interesse für die Wissenschaft, die Aussicht auf eine ehrenvolle und vortheilhafte Laufbahn im kirchlichen oder politischen Dienste führte ihnen zahlreiche Schüler zu.

Weit geringeren Erfolg hatten die Veranstaltungen für die allgemeine Volksbildung. Zwar zeigte der erste Katechismus, welcher entweder noch zu Lebzeiten Karls oder kurz nach seinem Tode verfaßt wurde, und dessen Hauptbestandtheile die zehn Gebote, das Glaubensbekenntniß und das Vaterunser bildeten, daß sich die Kirche ihres Lehrberufes wieder in weiterem Umfange be-

wußt geworden war. Zwar sind ferner die beiden deutschen Evangelienharmonieen, der „Heliand" und der „Krist", von denen die erste schon unter Ludwig dem Frommen, die andere wenige Jahrzehnte später verfaßt wurde, glänzende Zeugnisse dafür, daß man Karl's Aneiferung zur Verkündigung des Christenthums an Alt und Jung, seine treue Pflege der deutschen Sprache und Literatur, seine Empfehlung der Volkssprache zur Predigt und Kinderlehre hie und da zu würdigen wußte. Aber bei alledem blieb das Elementarschulwesen fast in derselben kümmerlichen Verfassung wie vorher. Die Anordnungen des Kaisers stießen überall auf Hindernisse, blieben in vielen Orten ganz unbeachtet und kamen wol nirgends zu voller Durchführung. Man hatte kein rechtes Verständniß und keine Begeisterung für sie. Jahrhunderte mußten noch vergehen, ehe im Volke selbst das Bildungsbedürfniß erwachte und einen neuen Impuls zur Errichtung von Schulen gab. Karls Ideen vermochten keine Wurzeln zu schlagen im Geiste seiner Zeit; sie kamen zu früh, und es fehlte viel, daß sie ein wirkliches Volksschulwesen erzeugt hätten. Es mangelten alle Lebensbedingungen desselben. Der Bauernstand war zum Theil unfrei und sah jedenfalls nicht ein, wozu ihm Geistesbildung nütze sei; ein deutscher Bürgerstand existirte noch nicht, der gewerbliche Verkehr war gering. Woher sollte also im Volke das Bedürfniß und die Werthschätzung des Schulunterrichtes kommen? — Deutsche Literatur gab es wenig, und keine Buchdruckerei diente ihrer Verbreitung. Ohnehin war sie dem römischen Kirchenthume nicht genehm, das ja überhaupt den Sprachen und Gedanken der Völker neben der Sprache und den Gedanken der Päpste sehr wenig Raum ließ. Und einen eigentlichen Lehrerstand für Elementarschulen gab es nicht. Der Volksunterricht war ein Nebengeschäft der Geistlichen, wozu manchen die Zeit, andern das Geschick, vielen auch die Lust fehlte. Kaum bequemten sie sich zu einem Minimum rein kirchlicher Kinderlehre, geschweige denn zur Ertheilung eines praktisch weltlichen Unterrichtes. Je weiter die Zeit fortrückte, desto mehr wendete sich der Klerus rückwärts zur Finsterniß. Was konnte in seinen Händen aus den Elementen nationaler Volksbildung werden? Dazu kam nun die Ungunst der politischen Verhältnisse, welche bald nach Karl dem Großen über sein Reich und besonders über die deutschen Lande hereinbrachen.

## Zweiter Abschnitt.

# Bis an Luther.

### § 20. Die kirchliche Pädagogik in der zweiten Hälfte des Mittelalters.

Ludwig der Fromme zeigte ein weit geringeres Interesse für allgemeine Volksbildung, als sein Vater. Dagegen begünstigte er den Einfluß und die hierarchische Gestaltung der Kirche. Seine Kurzsichtigkeit und Willensschwäche führten überdies jene Reihe innerer Kämpfe herbei, deren Resultat die Theilung des Frankenreiches war.

Unter diesen Umständen konnten die von Karl dem Großen getroffenen, ohnehin auf unsicherem Boden stehenden Veranstaltungen für den allgemeinen Jugendunterricht nicht gedeihen. Sie litten unter den Stürmen des Krieges, entbehrten fortan aller Aufmunterung und Förderung von oben und verloren ihre nächsten Pfleger, indem die meisten Pfarrer, sobald ihr Treiber die Augen geschlossen hatte, die Kinderlehre einstellten. Und je weiter die Kirche in ihrem Streben nach Herrschaft gelangte, eine desto entschiedenere Abneigung zeigte sie gegen eine freie, die persönliche Würde und Selbstständigkeit des Menschen fördernde Erziehung. Denn sie erkannte in der Unmündigkeit des Volkes die beste Stütze der Priesterherrschaft. Immer mehr machte der Klerus sein eigenes und des römischen Papstes Interesse zur Richtschnur seines Thuns, und immer weniger dachte er an das Gedeihen seiner Herde. Der Sinn für Volksthümlichkeit kam ihm abhanden; denn er stand in fremdem Dienste und sog mit einer fremden Sprache eine fremde Denkungsweise ein. Deutsche Nationalbildung vertrug sich nicht mit römischem Kirchenthum und lateinischer Kirchensprache; der

Klerus ließ daher nicht blos aus Bequemlichkeit, sondern auch aus Grundsatz die Idee Karls des Großen fallen. Schon im Jahre 817 beschloß die Synode zu Aachen, daß künftig keine Laien mehr in Klosterschulen aufgenommen werden sollten, angeblich weil eine zu große Schülerzahl die Aufrechterhaltung der Klosterzucht unmöglich mache. Im Ganzen verfuhr der christliche Klerus wie die Priesterschaften aller Zeiten und Bekenntnisse verfahren sind: immer haben sie zuerst fördernd, dann lähmend auf die Entwickelung der Völker gewirkt. Sobald die Menschen durch gewisse Satzungen für eine Kirche präparirt sind, sollen sie einfach bei dem vorgeschriebenen Glauben beharren und sich blindlings der Autorität ihrer Hirten ergeben. Schon aus diesem Grunde kann unter priesterlichem Regimente nie und nirgends ein wahres Volksschulwesen gedeihen.

Von den weltlichen Herrschern aber hat im ganzen Mittelalter auch nicht einer die Idee Karls des Großen wieder aufgenommen. Sie waren von Machtfragen so sehr in Anspruch genommen, daß Culturfragen nur ausnahmsweise und in beschränkter Fassung zur Geltung kommen konnten. Unter den letzten Karolingern wurde der Friede und die Entwickelung des deutschen Volkes durch die Normannen, Magyaren und Slaven gestört, und das Bildungswesen konnte natürlich in dieser wüsten Zeit nicht gedeihen. Heinrich I. und sein großer Sohn stellten zwar das Ansehen und die Ordnung des Reiches wieder her, wodurch sie das Nationalgefühl der Deutschen neu belebten und eine friedliche Volksentwickelung ermöglichten. Ferner waren die von Heinrich I. aus militärischen Gründen angelegten Burgen in so fern auch für das Culturleben wichtig, als sich in deren Umkreis später städtische Gemeinwesen bildeten, in denen sich Gewerbfleiß, Sitte und Bildung entfaltete. Unter den Ottonen ferner verbreitete sich in Deutschland von Spanien aus das daselbst durch die Araber emporgebrachte Studium des Aristoteles, sowie der Mathematik und Naturwissenschaft (vgl. § 21). Und indem die Ottonen Italien ihrem Reiche einzuverleiben strebten, verpflanzten sie zugleich aus dem Lande ihrer Sehnsucht das Studium des classischen Alterthums nach Deutschland. Aber dies Alles erzeugte doch keine allgemeine Bildung, zunächst hob sich nur die Gelehrsamkeit in

engen Kreisen, nicht das geistige Leben des Volkes. Das nationale Unterrichts- und Erziehungswesen blieb vernachlässigt; nur die lateinische Sprache wurde als Trägerin der intellectuellen Cultur anerkannt, und nur am Kaiserhofe, in den Kloster- und Domschulen war die Wissenschaft zu Hause. — Der Kampf zwischen Papstthum und Kaiserthum zur Zeit der Franken und Hohenstaufen erweiterte nur noch die Kluft zwischen der Kirche und dem Laienthum. Denn nachdem jene den Sieg erlangt hatte, bezog sie ihre ganze Wirksamkeit auf ihre specifischen Zwecke und vermied daher auch in ihren Bildungsanstalten immer mehr die Berührung mit dem Leben und dem Geiste der Zeit. Diese Entfremdung zwischen geistlichem und bürgerlichem Wesen hat bis zum Ende des Mittelalters fortgedauert und den Fortschritt der Volksbildung in hohem Grade gelähmt.

Die kirchlichen Schulen der Gelehrsamkeit allerdings nahmen seit Karl dem Großen einen bedeutenden Aufschwung und mehrten sich außerordentlich. Die Benedictiner eröffneten im Jahre 830 zu Hirschau im Schwarzwald ein neues Kloster und in demselben einen glänzenden Sitz der Wissenschaften, reformirten um dieselbe Zeit ihre Schulen in den schon unter den Merowingern gegründeten Abteien von Weißenburg im Elsaß und von Prüm im Trierschen, worauf sie sich allmälig auch über den Norden und Osten Deutschlands ausbreiteten, besonders in Oesterreich, wo sie im Jahre 1089 von Leopold II. das alte Kloster Mölk erhielten und dann eine Anzahl neue Stifter errichteten. Ueberall entfalteten sie eine segensreiche Wirksamkeit, so lange sie ihren alten Geist bewahrten. Aber bald führte der große Reichthum, zu welchem sie gelangten, Ueppigkeit und Trägheit in ihre Heimstätten ein, so daß sie mehr dem Fleische als dem Geiste lebten. Konnten doch im Jahre 1291 in dem vormals so blühenden Kloster von St. Gallen alle Mönche sammt dem Abte weder lesen noch schreiben. Die zahlreichen neuen Orden, welche in der zweiten Hälfte des Mittelalters entstanden, wurden bald in das allgemeine Verderben hineingezogen, und haben insbesondere der Volksbildung im Ganzen wenig gedient. An rühmlichen Ausnahmen fehlte es freilich zu keiner Zeit; immer blieben einzelne Klöster oder doch einzelne Glieder derselben ihrer Aufgabe sich bewußt. In deutschen Landen

entfaltete namentlich der Orden der Cistercienser (1098 in Frankreich entstanden) in seinen zahlreichen Klöstern eine rühmliche Culturthätigkeit. Sodann haben die im 13. Jahrhunderte entstandenen Orden der Franziskaner und Dominikaner auch des Volkes sich angenommen, durch ihren persönlichen Verkehr mit den Laien, ihre deutsche Predigt, ihre Lehrthätigkeit in den städtischen Kinderschulen die allgemeine, insbesondere die religiöse Bildung gefördert. Allein im Großen und Ganzen hat denn doch das gesammte Ordenswesen nur sporadisch auf die öffentliche Erziehung gewirkt; einen wolorganisirten, stetigen und allgemeinen Jugendunterricht gewährte es nicht.

Die Weltgeistlichkeit hat im späteren Mittelalter sich mit der Volksbildung wenig befaßt. Zwar entstanden vom 9. Jahrhunderte an bis zur Reformation in allen Theilen Deutschlands neue Schulen neben den wichtigeren Kirchen (in Magdeburg, Merseburg, Hamburg, Bamberg, Köln, Meißen, Passau, Basel, Lübeck, Würzburg, Breslau u. s. w.); allein dies waren wesentlich Stätten der Gelehrsamkeit für den Klerus und die Söhne der höheren Stände; die Kinder des Volkes erhielten in ihnen wol kaum mehr als einen nothdürftigen Katechismusunterricht. In der Hauptsache verfolgten die Domschulen wie die Klosterschulen eine dem nationalen Leben abgewandte Richtung, und es kann daher nicht auffallen, daß auch ihre Unterrichtssprache nicht die vaterländische, sondern die lateinische war.

Trotz ihrer streng gelehrten Verfassung vermochten sie aber nicht, einen rein wissenschaftlichen Geist festzuhalten. Denn das freie Denken und Forschen wurde immer mehr durch die Satzungen der Kirche gebunden. Zwar versuchten einige hervorragende Geister, die Vernunft neben dem Glauben zur Geltung zu bringen; allein die hierarchische Disciplin duldete auf die Dauer keine Kritik der geheiligten Dogmen. Und so endete die Gelehrsamkeit in den mittelalterlichen Kloster- und Domschulen, die sogenannte Scholastik, welche im 12. und 13. Jahrhunderte ihre Blüte erreichte, in einem spitzfindigen Lehrsystem, das als unanfechtbar galt und daher keine Denkfreiheit gestattete. Die Intelligenz, welche nach einer unabhängigen Wissenschaft strebte, mußte sich unter die Autorität der Kirchenlehre gefangen geben, und es blieb ihr nichts

anderes zu thun übrig, als die einzelnen Sätze dieser Kirchenlehre zu beweisen, systematisch zu ordnen, mit einander in Einklang zu setzen und gegen alle ketzerischen Anfechtungen zu vertheidigen. Begreiflich ist es daher, daß die Scholastiker besonders die Logik, oder wie man damals sagte, die Dialektik eifrig pflegten und namentlich der Schlußlehre jene künstliche Form gaben, welche noch heute in den meisten Lehrbüchern der Logik zu finden ist. — Im Gegensatze zu der abstract verstandesmäßigen Scholastik machte sich seit dem 13. Jahrhunderte die Mystik geltend. Sie ist die Religion der Andacht, des Gefühls, der Phantasie, der unmittelbaren Erleuchtung durch innige Versenkung des Gemüthes in die göttlichen Dinge. Die Mystiker des Mittelalters verhalten sich zu den Scholastikern so, wie in der neueren Zeit die Pietisten zu den Orthodoxen. Besonders verdient machten sich die Mystiker dadurch, daß sie in deutscher Sprache predigten und schrieben und die deutsche Prosa ausbildeten. Am berühmtesten unter ihnen ist Meister Eckhart (um 1300 in Köln), dessen Wirken durch seine Schüler Johann Tauler und Heinrich Suso fortgesetzt wurde. Alle drei gehörten dem Dominikanerorden an.

Das methodische Verfahren in den kirchlichen Schulen des Mittelalters entsprach natürlich den Verhältnissen und dem herrschenden Geiste der Zeit. Die Lehrer theilten die Wissenschaften mit, trugen oder lasen vor, dictirten und interpretirten; die Schüler hörten zu, schrieben nach und prägten sich das Empfangene nach Möglichkeit ein, um es beim Ueberhören möglichst treu reproduciren zu können. Das Autoritätsprincip lähmte die Selbstthätigkeit der Lehrer und Hörer: zur freien Gymnastik des Geistes und zur inductiven Forschung erhoben sich nur Wenige. Es wurde mehr gelehrt als gebildet, mehr gelernt als studirt. — Dem entsprach auch die Schulzucht. Sie beruhte auf der Voraussetzung, daß die menschliche Natur zum Bösen neige, und war deshalb sehr streng, ja hart, oft barbarisch. Unbedingter Gehorsam war Pflicht des Schülers; körperliche Züchtigungen waren das gebräuchlichste Disciplinarmittel. Doch fehlten dem Schulleben auch die Lichtpunkte nicht. Denn obwol man in der mittelalterlichen Kirche die geistige Seite des Menschen, die Erziehung für den Himmel, die Unterdrückung des Fleisches und des Weltsinnes übermäßig

betonte: so sah man sich doch genöthigt, auch der sinnlichen Seite des Menschen Rechnung zu tragen. Es wurden daher eine große Zahl kirchlicher Gedenktage zugleich als heitere Schultage gefeiert; da wurden Aufzüge gehalten, Gesänge und dramatische Productionen (meist biblischen Inhalts) aufgeführt, allerlei Spiele getrieben und dem Leibe mit Wein und Leckerbissen gütlich gethan.

### § 21 Beginn der freien Wissenschaft, die Universitäten.

Die Einseitigkeit des kirchlichen Lehr- und Erziehungswesens konnte weder den freien Menschengeist befriedigen, noch den Bedürfnissen des socialen Lebens genügen. Daher entwickelte sich in der zweiten Hälfte des Mittelalters neben der klerikalen Bildung eine rein wissenschaftliche, eine ritterliche und eine bürgerliche, die bei aller Verschiedenheit darin übereinstimmen, daß sie sich von priesterlicher Bevormundung zu emancipiren suchen.

Der wissenschaftliche Sinn rief die Universitäten in's Leben. Schon bei den alten Culturvölkern hatte der menschliche Erkenntnißtrieb ähnliche Anstalten geschaffen. Insbesondere erinnert die Entstehungsweise der mittelalterlichen Hochschulen an das Gelehrtenwesen der griechisch-römischen Welt. Wie sich um Pythagoras, Plato, Aristoteles, um Quintilian und andere große Lehrer des classischen Alterthums lernbegierige Jünglinge gesammelt hatten, so entstanden auch im Mittelalter durch die Anziehungskraft hervorragender Geister freie Genossenschaften des wissenschaftlichen Lebens. Und wie die Ptolemäer und die späteren römischen Kaiser förmliche Akademieen gestiftet hatten, so schufen auch deutsche Fürsten Anstalten zur Pflege der das Licht der Oeffentlichkeit suchenden Gelehrsamkeit.

Jedoch sind die im Mittelalter entstandenen Hochschulen nicht als eine Fortsetzung oder Nachahmung der ähnlichen Institute des Alterthums zu betrachten. Denn obwol in den römischen Provinzen, nach dem seit Vespasian in der Hauptstadt selbst aufblühenden Muster, höhere Lehranstalten, sogenannte „Kaiserschulen" errichtet worden waren (angeblich auch in Trier, Mainz, Augsburg, Regensburg): so gingen dieselben doch im Occident durch die Völkerwanderung zu Grunde.

Ein neues wissenschaftliches Leben verbreiteten erst, abgesehen von den kirchlichen Lehranstalten, die Araber wieder in dem Westen Europas. Wie im Oriente (in Bagdad, Aleppo, Damaskus, Samarkand u. s. w.), so errichteten sie auch in Spanien (in Cordova, Salamanca, Toledo, Sevilla u. s. w.) höhere Lehranstalten, welche vom 9. bis ins 12. Jahrhundert blühten. Im Anschlusse an die Griechen, namentlich an Aristoteles, cultivirten die Araber alle Wissenschaften (Mathematik, Naturkunde, Medicin, Philosophie u. s. w.) mit solchem Erfolge, daß sie die Lehrmeister Europas wurden.

Das einmal entstandene geistige Leben bereitete sich hierauf immer neue Werkstätten. Im 12. Jahrhunderte traten in Salerno Meister der Heilkunde und in Bologna, wo wahrscheinlich die alte Kaiserschule nie ganz eingegangen war, Kenner der Rechtswissenschaft öffentlich als Lehrer auf und zogen zahlreiche Studirende an sich. So entstand dort die erste medicinische, hier die erste juristische Facultät. Bald darauf that sich in Paris eine Hochschule für Theologie und Philosophie (die „freien Künste") auf. Die erste vollständige Universität errichtete Kaiser Friedrich II. im Jahre 1224 zu Neapel. Noch im Mittelalter entstanden dann die Universitäten von Prag (1348), Wien (1365), Heidelberg (1386), Köln (1388), Erfurt (1392), Würzburg (1403), Leipzig (1409), Basel (1460), Tübingen (1477) und mehrere andere. Diese Anstalten erst haben einen selbstständigen deutschen Gelehrtenstand geschaffen und eine freie deutsche Wissenschaft begründet, trotzdem die Kirche sich auch in sie bevormundend einzudrängen wußte. Besonders einflußreich wurden sie, als die um 1440 erfundene Buchdruckerkunst eine größere Verbreitung aller Kenntnisse und Gedanken ermöglichte, und als in derselben Zeit auch in Deutschland, wie schon im 14. Jahrhunderte in Italien, die Sprachen und Literaturen der alten Griechen und Römer wieder an's Licht kamen („Wiederaufblühen der classischen Studien"). Unter den Trägern des neuerwachten wissenschaftlichen Lebens sind besonders zu nennen: Reuchlin († 1522 in Stuttgart), Erasmus von Rotterdam († 1538 in Basel) und Phil. Melanchthon († 1560 in Wittenberg). Diese und ähnliche Männer haben durch ihre philologische Gelehrsamkeit und ihr pädagogisches Wirken einerseits

das quellenmäßige Studium der Bibel und hierdurch die Reformation gefördert, anderseits den deutschen Gymnasien die Bahn gebrochen.

### §. 22. Das Ritterthum.

Neben dem Gelehrtenstande emancipirte sich auch der Ritterstand von der klerikalen Bevormundung. Schon in dem altgermanischen Gefolgschaftswesen begründet, hat derselbe dann im Kriegsdienste unter den deutschen Königen der nachkarolingischen Zeit und durch den mächtigen Einfluß der Kreuzzüge eine bestimmte Organisation angenommen und eine große culturhistorische Bedeutung gewonnen. Seine Blütezeit fällt in das 12. und 13. Jahrhundert.

Zwar mußte der Adel im früheren Mittelalter seine geistige Ausbildung ebenfalls in den kirchlichen Schul- und Erziehungsanstalten suchen. Aber jemehr der Klerus in die geistlich-scholastische und römische Richtung hineingerieth, desto weiter entfernte sich von ihm das deutsche Ritterthum. Denn für dieses war die extreme Hervorhebung des himmlischen Berufes der Menschen, die Weltentsagung, die Buchgelehrsamkeit und der Romanismus durchaus unpraktisch; es war vielmehr seinem Wesen nach auf leibliche Ausbildung, auf das öffentliche Leben, auf äußere Thaten, auf freies Denken, auf nationale Bestrebungen hingewiesen. Der Ritterknabe bedurfte daher vor Allem einer systematischen Uebung im Kriegsdienste (Reiten, Fechten u. s. w.) sowie einer Anleitung zu tüchtiger Gesinnung und zu feinen weltmännischen Sitten. Die Ehre vor der Welt durfte ihm nicht eitel, mußte vielmehr ein Sporn seines Strebens sein. Die Frauen sollte er nicht als Hindernisse der Heiligkeit, sondern als Muster und Richterinnen des Anstandes und der Ehrbarkeit betrachten, also nicht verachten und fliehen, sondern ehren und suchen. Die Natur war dem Ritter nicht der feindliche Gegensatz des Geistes, die Versucherin zur Entfremdung von Gott, sondern die Vertraute seiner Gefühle, die Quelle seiner reinsten Freuden. Das Christenthum lernte er vom Kirchenthume unterscheiden, als er in dem großartigen Völkerverkehr der Kreuzzüge über die confessionelle Intoleranz hinaus zur Humanität und allgemeinen Menschenachtung gelangte, und

als er in dem Kampfe zwischen Kaiserthum und Papstthum den schroffen Gegensatz zwischen der römischen Hierarchie und der Freiheit der Völker erkannte.

Von diesen Grundverhältnissen und Grundanschauungen aus hat der deutsche Ritterstand die nationale Gesinnung und Bildung eine Zeit lang fast allein vertreten. Das glänzendste Zeugniß hierfür sind die Blüten der mittelhochdeutschen Dichtkunst. Als der Klerus seinen Sinn vom Volksleben abgewendet und seine Hand von der vaterländischen Literatur zurückgezogen hatte, da führten deutsche Ritter die erste Glanzperiode der deutschen Sprache und Poesie herbei. Und gerade hierdurch sind sie für die allgemeine Volkserziehung von der größten Bedeutung geworden. Die epischen, lyrischen und didaktischen Dichtungen des 12. und 13. Jahrhunderts sind der edelste Ausdruck der großen Erinnerungen, Gefühle und Gedanken, die damals in den besten Geistern der Nation lebten und an denen sich wenigstens ein Theil des deutschen Volkes über die gemeine Alltäglichkeit emporrang. Insbesondere sind die ritterlichen Dichter auch die Vorgänger und Lehrmeister der bürgerlichen gewesen, die sich am Ende des Mittelalters um die Gesittung in den Städten so verdient gemacht haben. Einen nicht unerheblichen Bestandtheil in dem Gedankenkreise der mittelhochdeutschen Poesie, namentlich der didaktischen, bilden Betrachtungen über das Erziehungswesen. Walther von der Vogelweide und andere Dichter seines Zeitalters ermahnen oft und eindringlich zu einer gewissenhaften Erziehung der Jugend und geben Anweisung, wie man die Kinder in strenger Zucht halten, durch gutes Beispiel bilden, zur Wahrhaftigkeit, Gottesfurcht, Selbstbeherrschung und Charakterfestigkeit anleiten solle.

Die ritterliche Erziehung selbst konnte, da sie für einen einzelnen Stand berechnet war, nicht als Vorbild der allgemeinen Volkserziehung dienen, ja sie wurde, als die Zeitverhältnisse sich änderten, auf ihrem eigenen Boden unpraktisch. Bei der Bildung des Knaben legte sie, im Gegensatze zur klerikalen Erziehung, auf die Vervollkommnung des Körpers den größten Werth; daneben wurde die höfische Sitte und der Standesgeist, meist auch der Sinn für Wahrheit, Recht und Tugend gepflegt; die kirchlich religiöse Unterweisung gab der Geistliche (Burgpfaffe). Eigentliche

Schulkenntnisse gehörten nicht zu den nothwendigen Bestandtheilen ritterlicher Bildung, wurden vielmehr als nebensächliche Liebhabereien betrachtet, wenn nicht etwa der Ritterknabe sich dem Beruf des Priesters oder Gelehrten zuwendete. Soll doch selbst Wolfram von Eschenbach, einer der ersten Dichter seiner Zeit, des Schreibens nicht kundig gewesen sein. Poesie, Gesang und Saitenspiel blieben persönlicher Neigung, besonderem Talente überlassen und wurden meist nur von den jüngeren Söhnen des Adels ergriffen, während die erstgebornen, günstiger gestellt, das eigentliche Ritterthum repräsentirten.

Allgemeine Sitte war es, den Ritterknaben, meist schon im Alter von sieben Jahren, aus seiner Familie zu entfernen und ihn auf die Burg eines ebenbürtigen Geschlechtes oder auch an einen Fürstenhof zu bringen, damit er daselbst, nicht irregeleitet von der Subjectivität seiner Eltern und von der Besonderheit seines Hauses, in Gesellschaft von Jugendgenossen, im Dienste der Frauen, durch das Beispiel und die Führung des Herrn und unter steten Uebungen sich allmälig die Eigenschaften seines Standes in objektiver Treue aneigne.

Auch die Töchter der Ritter erwuchsen nur in seltenen Fällen in der Familie unter mütterlicher Leitung; in der Regel wurden sie, wenn sie das erste Kindesalter überschritten hatten, in Klöstern erzogen, oder, namentlich im späteren Mittelalter, auf längere Zeit in die Burg eines verwandten oder befreundeten Rittergeschlechtes gegeben. Sie lernten allerlei weibliche Arbeiten (Spinnen, Nähen, Weben, Sticken, Kleidermachen), wurden durch Beispiel und Unterweisung in den standesmäßigen Sitten ausgebildet, meist auch im Lesen, Schreiben, in der Musik und Poesie, oft selbst in der französischen und lateinischen Sprache, ja in eigentlicher Gelehrsamkeit unterrichtet. Es zeigt sich hierin der altgermanische Zug, die Vertretung der Geistigkeit und Innerlichkeit des Menschen vorzugsweise dem weiblichen Geschlechte zuzuweisen, während der Mann sich hauptsächlich durch physische und sittliche Tüchtigkeit vor der Welt zu bewähren hatte.

Als im 14. und 15. Jahrhunderte das geistliche und weltliche Leben des Mittelalters von der stetig wachsenden Sittenlosigkeit zersetzt wurde, artete auch das deutsche Ritterthum in rohe Ge-

walttätigkeit und grobe Sinnlichkeit aus, so daß allmälig Persönlichkeiten wie Ulrich von Hutten († 1523) und Götz von Berlichingen († 1562) nur noch als vereinzelte Nachblüten des guten alten Geistes erscheinen.

### §. 23. Das Volk; die ersten Bürgerschulen.

Den Ständen der Priester, Gelehrten und Ritter stellte sich gegen Ende des Mittelalters das Bürgerthum selbstständig zur Seite. Das Städtewesen hat sich in unserem Vaterlande später entwickelt, als im benachbarten Italien und Frankreich. Als aber seit dem 10. Jahrhunderte der deutsche Bürgerstand durch fürstliche Privilegien zu einer bestimmten Verfassung und durch seinen Fleiß im Gewerbe und Handel zu steigendem Wolstande gelangte, regte sich in demselben auch immer mächtiger der Trieb und das Bedürfniß geistiger Bildung. Der innere und auswärtige Verkehr erweiterte den Gesichtskreis des freien Stadtbewohners in ähnlicher Weise, wie die Ritterfahrten und Kreuzzüge dem Adel neue Anschauungen zuführten. Und als der letztere aufhörte, die deutsche Sprache und Poesie zu pflegen, trat der Bürgerstand mit seinem Meistergesang hervor, um inmitten der Prosa und sittlichen Fäulniß jener Zeit den Sinn für das Ideale und Ehrbare im deutschen Volke zu erhalten.

Die bürgerliche Bildung ging gleich der ritterlichen darauf aus, den Menschen für seine weltlichen Verhältnisse tüchtig zu machen, während die klerikale Erziehung eine Vorbereitung für den Himmel sein sollte. Allein im Gegensatze zu der romantischen, poetischen und kriegerischen Richtung des Ritterthums war der Handwerker und Kaufmann zunächst auf eine einfach verständige, nüchterne, praktische Auffassung des Lebens und auf friedliche Arbeit angewiesen. Fleiß, Geschicklichkeit und Rechtschaffenheit sind die Grundtugenden des Bürgers. Je mehr nun das städtische Gewerbsleben sich hob, desto mehr machte sich das Bedürfniß praktischer Kenntnisse geltend. Der Geschäftsmann, wenn er sich nicht mit einer untergeordneten Stellung begnügen wollte, mußte lesen, schreiben und rechnen können. Und aus diesem Verhältnisse entsprangen die ersten deutschen Stadtschulen oder Bürgerschulen, die man in der Regel „Schreibschulen“ nannte, weil

sie ihre Schüler bis zur selbstständigen Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen führen sollten. Natürlich gaben sie vor Allem Elementarunterricht im Lesen und Schreiben, hierzu trat das Rechnen, eine einfache Belehrung über die Muttersprache und die Anleitung zum Geschäftsstil; nach Maßgabe des Wissens der Lehrer wurden auch gemeinnützliche (geographische, technische, naturkundliche, geschichtliche) Kenntnisse mitgetheilt. Bald führte man auch die lateinische Sprache in diese Schulen ein, was aber ihrer Entwickelung mehr schadete als nützte, indem dadurch ihr volksthümlicher Charakter geschwächt wurde. Ja allmälig wurden aus diesen deutschen Bürgerschulen lateinische Stadtschulen nach dem Modell der mittelalterlichen Kirchenschulen. Solche Anstalten entstanden z. B. 1262 zu Lübeck, 1267 und 1293 zu Breslau, 1269 zu Wismar, 1280 zu Hannover, 1281 zu Hamburg (s. unten), ferner im 14. Jahrhundert zu Salzwedel, Kiel, Rostock, Nordhausen, Stettin, Leipzig u. s. w. In Süddeutschland scheinen Nürnberg und Augsburg vorangegangen zu sein. Auch Wien hatte eine „Bürgerschule", deren Lehrverfassung aber den kirchlichen Bildungsanstalten des Mittelalters nachgebildet war. Kaiser Friedrich II. ertheilte der Stadt Wien im Jahre 1237 einen Freiheitsbrief, in welchem auch des Schulwesens gedacht wird. Es geht aus dieser Urkunde hervor, daß damals bei St. Stephan zu Wien eine Schule niederen Ranges (Trivialschule) bestand, welcher nun die Berechtigung zur Anfügung eines höheren Cursus ertheilt wurde. Herzog Albrecht I. übertrug dann im Jahre 1296 das Recht der Ernennung des Schulmeisters und der Lehrer bei St. Stephan auf die Bürgergemeinde (den Rath) und das Recht, die Errichtung niederer Schulen zu gestatten, die Lehrer an denselben zu ernennen und die Aufsicht über diese Anstalten zu führen, auf den Schulmeister bei St. Stephan. Von da an heißt die höchste Schulanstalt Wiens „Bürgerschule bei St. Stephan". Neben ihr entstanden niedere Schulen bei St. Michael und im Schottenkloster. Im Jahre 1309 wird auch eine in Wien bestehende Privatschule erwähnt. Die „Bürgerschule von St. Stephan" lehrte außer den Elementen besonders Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Philosophie Der Schulmeister und drei Lehrer erhielten eine feste, verhältnißmäßig bedeutende Besoldung aus der

Gemeindecasse und theilten unter sich das Schulgeld. — Die mittelalterlichen Bürgerschulen waren zuerst nur für Knaben bestimmt; aber schon im 15. Jahrhundert kommen auch (z. B. in Lübeck und Nürnberg) besondere Mädchenschulen vor.

Trotzdem nun diese städtischen Bildungsanstalten weltliche Institute waren, beanspruchte doch überall, wo nicht, wie in Wien, besondere Bestimmungen getroffen waren, der Klerus die Aufsicht und Leitung derselben, da er das ganze Bildungswesen als sein Standesprivilegium ansah. Und so litten jene ersten Bürgerschulen meist unter einem heftigen Streite zwischen den Magistraten und Prälaten, welcher nicht selten mit dem Siege der letzteren endigte. So wurde z. B. in Hamburg der Versuch, eine freie Schule zu gründen, im Keime erstickt. Als nämlich die dortige, schon im 9. Jahrhundert entstandene, Domschule durch die Bequemlichkeitsliebe, den Eigennutz und den herrschsüchtigen Stolz ihrer geistlichen Leiter (Scholastici) nach und nach in Verfall gerathen war, beschloß Anno 1281 die Bürgerschaft, im Nikolaikirchspiele eine zweite Schule zu errichten, welche von der Alleinherrschaft des Scholasticus emancipirt sein sollte, indem die Geschworenen des Kirchspiels an der Schulaufsicht und an der Anstellung der Lehrer theilzunehmen hätten. Der Erzbischof stimmte zu. Als aber bei Eröffnung der Anstalt die Bürgerschaft von ihren Rechten Gebrauch machen wollte, erhob der Scholasticus den heftigsten Widerspruch gegen den vermeintlichen Eingriff in sein Privilegium, und nach achtjährigem Streite mußten die Stifter der neuen Schule die Verwaltung derselben vollständig der Klerisei überlassen.

Besondere Schulhäuser gab es im Mittelalter nur in einzelnen Städten. In Bern z. B. wurde das erste Schulhaus im Jahre 1481 erbaut; meistens wurde die Schule in irgend einem kirchlichen oder kommunalen oder gemietheten Lokale untergebracht. Auch gab es keinen besonderen Lehrstand und keine ständigen Lehrer. Ehrbare Franziskaner und Dominikaner, aber auch allerlei verfehlte Existenzen (entlassene Beamte und Schreiber, abgesetzte Pfarrer, ausgestoßene Mönche, verdorbene Studenten) drängten sich zum Schuldienst. Wo derselbe unter klerikalem Regimente stand, war er zugleich mit dem niederen Kirchendienste verbunden, und die Lehrer wurden wesentlich in Rücksicht hierauf angestellt

und nach Umständen kürzere oder längere Zeit auf ihren Posten belassen. Wo aber die städtische Obrigkeit das Patronat behauptete, da wurde von derselben ein besonderer „Schulmeister“ eingesetzt, dessen Rechte und Pflichten durch einen Vertrag festgestellt wurden, und der sich hierauf nach Bedürfniß „Gesellen“ hielt. Der Miethvertrag zwischen Magistrat und Schulmeister galt gewöhnlich auf ein Jahr. Für gute Gesellen zu sorgen und sich mit denselben abzufinden, war Sache des Schulmeisters. Nur behielt sich der Magistrat die Aufsicht über das Ganze vor. Das Einkommen des Lehrpersonals bestand in fester Besoldung, in Schulgeld, Geschenken und in Bezügen für etwaige Kirchendienste oder sonstige Nebenbeschäftigungen (besonders Schreibereien); es war im Ganzen, namentlich für die „Gesellen“, sehr dürftig und reichte fast nirgends zu einem anständigen Leben hin. Daraus folgte, daß die intellectuelle, noch mehr aber die moralische Qualität und demgemäß die Achtung des Lehrstandes nicht stieg, sondern sank. Die Schulmeisterei, obwol dem Zunftgeiste der Zeit entsprechend organisirt, konnte sich nicht zu der Ehrenhaftigkeit des Handwerks erheben. Meister und Gesellen wanderten von Stadt zu Stadt, waren nirgends recht zu Hause, hatten kein Bürgerrecht und daher keinen Sinn für das gemeine Beste. Wo sie nicht eine förmliche Anstellung erlangten — selbst in vielen ansehnlichen Städten gab es keine festen Schulen — nahmen sie eine ähnliche Stellung ein, wie wandernde Schauspieler: sie mußten sich vor Allem von der Stadtobrigkeit die Erlaubniß zum Lehren erwirken und dann einen Schülerkreis anwerben. Zu letzterem Zwecke suchten sie natürlich ihre Kunst, theils durch persönliche Vorstellungen, theils durch schriftliche Ankündigungen, dem Publicum eindringlich anzupreisen. So versprach z. B. Hans Schatz, welcher 1502—1504 mit obrigkeitlicher Bewilligung zu Bern Schule hielt, mittels öffentlich aufgehängter Tafeln, in 6 Wochen lesen und schreiben zu lehren. — Da nun in vielen, namentlich in kleineren Städten Schulen entweder gar nicht bestanden oder doch öfters unterbrochen wurden, übrigens in jener Zeit eine sehr lebhafte Wanderlust herrschte: so zogen häufig ganze Schaaren von Knaben und Jünglingen („fahrende Schüler“, „Bachanten“ = Vaganten) ihren Meistern und Gesellen nach, und so wurde das Schulleben mehr und

mehr ein Vagabundenleben. Es dauerte in dieser Gestalt noch im 16. Jahrhunderte fort. Da die Bachanten sehr spartanische Eigenthumsbegriffe hatten und daher die kleineren Schüler zum Beutemachen anhielten, so wurden die letzteren mit dem Namen „ABC-Schützen" belegt.

Während also im Mittelalter die Stände der Geistlichen, der Gelehrten, der Ritter und der Bürger eigenthümliche Bildungswege einschlugen, mußte die große Masse des Volkes eines geordneten Schulwesens entbehren. Einigen Ersatz hierfür und zugleich eine wichtige Unterstützung der höheren Bildung gewährte die freiwillige Thätigkeit eines Vereins, der vom 14. bis ins 16. Jahrhundert auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichtes höchst verdienstlich gewirkt hat. Dies waren die „Brüder vom gemeinsamen Leben", auch „Hieronymianer" genannt. Der Stifter dieser Genossenschaft war Gerhard Groote, ein Niederländer (geb. 1340, † 1384 zu Deventer). Nachdem er eine Zeit lang in der Volkssprache mit großem Erfolge gepredigt hatte, gründete er in seiner Vaterstadt Deventer eine dem Unterrichte, der Erziehung und dem gemeinsamen Leben gewidmete Anstalt, das erste Bruderhaus des ganzen Vereins. Viele gleichgesinnte Männer schlossen sich ihm an und bildeten eine Genossenschaft zum Zwecke eines brüderlichen Lebens nach urchristlichem Vorbilde. Indem sie den Freuden der Welt entsagten, ohne ein eigentliches Klostergelübde abzulegen, widmeten sie ihr Leben frommer Andacht, den Werken der Barmherzigkeit, der Bildung des Volkes und der Jugend. Ihre Existenz stellten sie durch lohnende Arbeit und durch das der Gesammtheit zugebrachte Vermögen der einzelnen Glieder sicher. Bald kamen zu der Stammanstalt von Deventer Brüderhäuser in Zwoll, Delft, Utrecht, Nymwegen, Gröningen und vielen anderen Städten hinzu; auch Frauenvereine mit verwandten Zwecken und Einrichtungen bildeten sich. Im nördlichen Deutschland treten die Hieronymianer in Emmerich, Münster, Osnabrück, Erfurt, Merseburg, Magdeburg, Kassel, Hildesheim, Köln, Rostock und anderen Städten auf. Wo sie keine eigenen Anstalten errichteten, lehrten sie in den bestehenden Schulen. Sie zogen zwar die gesammte Bildung des Mittelalters in den Bereich ihrer Lehrthätigkeit, erwarben sich aber besonders dadurch ein großes

Verdienst, daß sie sich der armen Kinder beiderlei Geschlechtes mit großer Liebe annahmen, dieselben unterrichteten, erzogen und selbst verpflegten. Auf das religiöse Element legten sie besonderes Gewicht, wobei sie aber nicht sowol die orthodoxe Kirchenlehre, als vielmehr das lebendige, aus dem neuen Testamente geschöpfte Christenthum pflegten. Diese Richtung findet einen bestimmten Ausdruck in den „vier Büchern von der Nachfolge Christi“ von Thomas von Kempen († 1471), einem der berühmtesten Brüder des gemeinsamen Lebens.

Fast ohne alle Bildung blieb im späteren Mittelalter die Dorfjugend. Die Parochialschulen, welche sich zu Dorfschulen hätten entwickeln sollen, waren völlig verfallen. Nicht einmal die einfachsten Lehren des Evangeliums wurden von den Pfarrern der Jugend mitgetheilt. Hätten nicht die Familien, namentlich die Mütter, in vielen Fällen auch die Taufpathen den Kindern eine nothdürftige Unterweisung gegeben, so würde selbst das Christenthum im Volke verloren gegangen sein. Traurig genug sah es aus, als die Reformation den Schaden aufdeckte.

## Dritter Abschnitt.

# Das sechzehnte Jahrhundert.

### § 24. Pädagogische Bedeutung der Kirchenreformation.

Die Kirchenreformation des 16. Jahrhunderts, welche fast gleichzeitig in Mitteldeutschland (von Luther) und in der Schweiz (von Zwingli) in Angriff genommen wurde, war auch eine Reformation der Schule, ja der gesammten Erziehung. Denn der neue Geist durchdrang alle Lebensgebiete, und die Träger desselben erkannten in einer planmäßigen Jugendbildung die unentbehrliche Grundlage der Wiedergeburt des Volkes.

Das Kirchenthum des Mittelalters machte den Menschen unmündig, passiv und geistig todt. Es setzte die absolute Autorität an die Stelle der freien Selbstbestimmung, den blinden Glauben an die Stelle der persönlichen Ueberzeugung, das äußere und mechanische Werk an die Stelle des Gedankens, der Gesinnung und des bewußten Handelns; mit einem Worte: die römische Hierarchie unterdrückte den Geist des Christenthums und den Grundcharakter der germanischen Nation. Beide wieder zur Geltung gebracht zu haben, ist das Verdienst der Reformatoren.

Indem sie einem jeden Christen das Recht und das Vermögen zuerkannten, für sich selbst und ohne Vermittelung des Priesterstandes mit Gott in Verbindung zu treten, machten sie ihn zugleich verantwortlich für sein Seelenheil und forderten sie ihn zu persönlicher Aneignung des Evangeliums auf. Hiermit beseitigten sie den schroffen Unterschied zwischen Geistlichen und Laien, zwischen Wissenden und Nichtwissenden, zwischen Leitern und Geleiteten, und setzten an die Stelle des besonderen Priesterthums eines ge-

weiheten Standes das allgemeine Priesterthum der mündigen Christenheit. Der Protestantismus will, daß Jeder für sich selbst denke, prüfe, wähle und handle, nach eigenem Wissen und Gewissen sein Thun und Lassen bestimme; er wahrt dem Menschen seine persönliche Würde, seine Denk- und Glaubensfreiheit, legt ihm aber auch die schwere Pflicht sittlicher Selbstregierung auf.

Daher mußte die evangelische Kirche von Anfang an auf die Lehre ein größeres Gewicht legen, als auf den Cultus. Denn sollte das Christenthum wieder eine lebendige Macht werden, so mußte man es in die Geister und Gemüther der Menschen hineinpflanzen, wie einst Jesus und die Apostel gethan hatten. So kam das unterweisende Wort gegenüber der heiligenden Handlung wieder zu Ehren. Daher mußte denn auch die Bibel unter das Volk gebracht, also verdeutscht werden. Denn nur sie konnte als reine Quelle des Christenthums gelten, und nur in der Muttersprache konnte sie der Ungelehrte lesen. Die Bibelübersetzung Luthers war eine That von außerordentlicher Tragweite für die Kirche, für die Erziehung, für die Nationalität der Deutschen; sie ist das Grundbuch der neuen Bildung und Sprache unseres Volkes geworden. Jedermann durfte, ja sollte sie lesen. Denn wie das Christenthum alle Menschen, ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes, zur Erkenntniß der Wahrheit führen wollte, so ging die Reformation auf Erziehung und Unterricht des ganzen Volkes aus; die Errichtung von Schulen war eines ihrer wichtigsten Werke, und die Idee der allgemeinen Volksschule ergab sich mit Nothwendigkeit aus dem Grundgedanken des Protestantismus.

Eine weitere Wirkung der Reformation war die Verbesserung der Methode des Unterrichts, ja der Methode aller geistigen Arbeit überhaupt. Selbstthätigkeit, freies Denken und Forschen ist der wahre Geist des Protestantismus, und wo er herrschend wurde, da wich das gedankenlose Nachsagen und Auswendiglernen des Ueberlieferten, der Mechanismus, die Gebundenheit an Autoritäten, die Lähmung der Intelligenz durch dogmatische Satzungen, die Bevormundung der Wissenschaft durch den Kirchenglauben. Nur das entwickelnde, geist- und gemüthbildende Lehrverfahren, nur die Freiheit der Bildung ist protestantisch; die bloße Abrichtung aber und die Beschränkung der Geistesbewegung hat ihren

Ursprung in der Blütezeit der Hierarchie und konnte nur da fortbestehen, wo das Priesterthum seine Herrschaft behauptete oder wieder herstellte. Schon aus diesem Verhältnisse ist es vollständig begreiflich, warum in protestantischen Ländern die allgemeine Volksbildung viel höher stieg, als in katholischen, und warum auf allen Gebieten des geistigen Lebens, besonders in der Wissenschaft und der Poesie, die Protestanten weit mehr geleistet haben, als die Katholiken.

Von besonderer Wichtigkeit war es auch, daß die Reformation den unnatürlichen Zustand der Ehelosigkeit der Geistlichen aufhob. Als Luther heiratete, führte er einen ganzen, für die allgemeine Volkserziehung höchst bedeutsamen Stand zum Familienleben und damit zu seinem allgemeinen pädagogischen Berufe zurück. In der That sind die protestantischen Pfarrhäuser Mittelpunkte und Pflanzstätten der Sitte und Bildung geworden; unter ihrem Einflusse hat sich das Gesammtleben der Gemeinden veredelt; hervorragende Männer, wie Gellert, Lessing, Wieland sind aus ihnen hervorgegangen; und wer zählt alle die Söhne und Töchter evangelischer Pfarrer, welche, wenn sie auch nicht auf die Höhe des Ruhms gelangt sind, doch zu den besten Gliedern der bürgerlichen Gesellschaft gehört haben? — Gewiß, das große Deficit der katholischen Kirche auf dem Felde der allgemeinen Erziehung und Cultur entspringt zu einem guten Theile aus dem Cölibate ihres Priesterstandes.

Hält man nun mit den protestantischen Grundanschauungen die Schul- und Erziehungsverhältnisse des späteren Mittelalters zusammen, so begreift man die tiefe Trauer und Entrüstung, mit welcher die Reformatoren ihren pädagogischen Wahrnehmungen Ausdruck gaben. Hierzu fanden sie sich ganz besonders durch die auch für die Schule so folgenreiche Kirchenvisitation im Kurfürstenthum Sachsen (1527–29) veranlaßt. Melanchthon sagt bei dieser Gelegenheit: „Wie kann man es verantworten, daß man die armen Leute bisher in so großer Unwissenheit und Dummheit gelassen hat! Mein Herz blutet, wenn ich diesen Jammer erblicke. Ich gehe oft bei Seite und weine meinen Schmerz aus, wenn wir mit Untersuchung eines Ortes fertig sind. Und wer wollte nicht jammern, der da sieht, wie die Anlagen des Menschen so ganz

vernachlässigt werden und der Geist, der so viel lernen und fassen kann, nicht einmal von seinem Schöpfer und Herrn etwas weiß." — Und Luther sagt im Vorworte zu seinem kleinen Katechismus (1529): „Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solche kleine schlechte einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche elende Noth, so ich neulich erfahren, da ich auch ein Visitator war. Hilf, lieber Gott! Wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherren fast ungeschickt sind zu lehren." — Es sah eben überall: in der Kirche, in den Klöstern, in der Schule, in den Häusern, in den Gemeinden über die Maßen kläglich aus. Gleichgiltigkeit, Ungeschicktheit und Rohheit waren die pädagogische Signatur der Zeit. Es mögen hierüber noch einige Stellen aus verschiedenen Schriften Luthers zum Zeugniß angeführt werden: „Man findet Leute, die dienen Gott mit viel seltsamer Uebung, sie fasten, tragen rauhe Kleider und halten viele Dinge aus eigener Andacht; aber den wahren Gottesdienst ihres Hauses, die Kinder recht zu ziehen, gehen sie blindlings vorbei und machen es wie vorzeiten die Juden, die den Tempel Gottes verließen und opferten auf den Höhen. Glaube mir, es ist viel nöthiger, daß du achtest und Sorge habest, die Kinder wol zu ziehen, denn Ablaß lösen, Gebete thun, fremde Kirchen besuchen, oder viel Gelübde thun . . . Alle Völker, sonderlich die Juden, halten ihre Kinder besser zur Schulen, als die Christen. Darum steht es auch so übel mit der Christenheit. Denn alle ihre Kraft und Macht stehet in den Nachkommen, und so die in der Jugend versäumet werden, so gehet es christlichen Kirchen gleich als einem Garten, der versäumt wird im Frühling . . . Da werden täglich Kinder geboren und wachsen bei uns daher, und ist leider Niemand, der sich des armen jungen Volkes annehme und regiere, da läßet mans gehen, wie es gehet . . . Ist's nicht ein elender Jammer bisher gewesen, daß ein Knabe hat müssen zwanzig Jahre oder länger studieren, allein daß er so viel böses Lateinisch hat gelernet, daß er möchte Pfaffe werden und Meß lesen! Und welchem es dahin gekommen ist, der ist selig gewest! selig ist die Mutter gewest, die ein solch Kind getragen hat. Und ist doch ein armer ungelehrter Mensch

sein Leben lang geblieben, der weder zu glucken noch Eier zu legen getaugt hat. Solche Lehrer und Meister haben wir müssen allenthalben haben, die selbst nichts gekonnt und nichts guts noch rechts haben lehren mögen, ja auch die Weise nicht gewußt, wie man doch lernen und lehren sollte .... Ja, was hat man gelernet in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Blöche werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat einer gelernet und hat noch weder Lateinisch noch Deutsch gewußt. Ich schweige das schändliche lästerliche Leben, darinnen die edle Jugend so jämmerlich verderbet ist ... Wir sind leider lange genug in Finsterniß verfaulet und verdorben, wir sind leider allzulange genug deutsche Bestien gewesen. Lasset uns auch einmal der Vernunft brauchen!"

### § 25. Luther als Pädagog.

Die obigen Aussprüche Luthers hatten ihren Ursprung keineswegs in einer unruhigen Neuerungssucht oder in einer getrübten Weltanschauung; sie waren vielmehr der treue Ausdruck sittlichen Ernstes und reicher Erfahrung. Jener hatte seine Wurzeln im deutschen Volksgeiste, diese war die Frucht eines vielbewegten Lebens.

Luther, weitaus der größte Kirchenreformator und zugleich ein Pädagog ersten Ranges, entstammte einer schlichten Bauernfamilie aus dem Dorfe Möhra am Westabhange des Thüringer Waldes (bei Salzungen). Geboren am 10. November 1483 zu Eisleben erhielt er den ersten Unterricht in der Stadtschule zu Mansfeld am Harz, wohin seine Familie gezogen war, weil der Vater daselbst als Bergmann lohnende Beschäftigung fand. Nachdem Martin Luther im elterlichen Hause den festen Lebensgrund der Gottesfurcht und Tugend gefunden und die Schule seines Wohnorts absolvirt hatte, ging er 1497 nach Magdeburg und im nächsten Jahre nach Eisenach, um auf den dortigen lateinischen Schulen sich zum Besuche der Universität vorzubereiten. Im Jahre 1501 bezog er die Hochschule von Erfurt, um dem Willen seines Vaters gemäß die Rechtswissenschaft zu studiren, trat aber 1505 in das dortige Augustinerkloster, wo er sich den scholastischen und theologischen Studien widmete. Seine sittliche Tüchtigkeit, seine aufrichtige Frömmigkeit und sein wissenschaftlicher Sinn erwarben ihm

die Achtung seines Ordensvorgesetzten Staupitz, auf dessen Empfehlung er 1508 von dem Kurfürsten Friedrich von Sachsen als Professor an die Universität zu Wittenberg berufen wurde. Hier war es, wo er die große Mission seines Lebens begann und durchführte, und wo er seine Ruhestätte fand, nachdem ihn auf einer Reise in seine Geburtsstadt daselbst der Tod ereilt hatte (1546).

Da Luther die Hauptsäule des Protestantismus war, so gilt gerade von seinem Wirken vorzugsweise, was wir über die pädagogische Bedeutung der Reformation im Allgemeinen gesagt haben. Wie dieselbe dem Schul- und Erziehungswesen, welches sie vorfand, den Krieg erklärte, haben die oben angeführten Aussprüche bewiesen. Allein die Reformatoren wollten nicht blos tadeln und niederreißen, sondern auch bessern und aufbauen, nicht blos die alte Praxis negiren, sondern auch eine neue begründen. Betrachten wir nun ihre positiven Leistungen auf dem Gebiete der Pädagogik.

Hier muß vor Allem der Aufruf Luthers „An die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte in deutschen Landen" hervorgehoben werden. Er ist im Jahre 1524 geschrieben, fordert zur Errichtung von Schulen auf und kann als der Stiftungsbrief des protestantischen Unterrichtswesens betrachtet werden. Zu den polemischen Stellen, welche wir schon oben aus dieser denkwürdigen Schrift citirt haben, führen wir nun aus derselben etliche maßgebende Vorschläge an. Sie werden den freien und tiefen Blick, den patriotischen und menschenfreundlichen Sinn, die schulmännische Umsicht und Consequenz des großen Reformators an den Tag legen. „Es ist, sagt Luther, eine ernste und große Sache, da Christo und aller Welt viel anliegt, daß wir dem jungen Volke helfen und rathen. Damit ist dann auch uns allen geholfen und gerathen. Liebe Herren, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe, warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zween hielte zu Schulmeistern? — Einer Stadt gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauern,

schöne Häuser, viel Büchsen und Harnischzeuge; ja, wo des viel ist und tolle Narren darüber kommen, ist so viel ärger und desto görßerer Schade derselben Stadt; sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wolgezogener Bürger hat, die können darnach wol Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen.“ (Wie beschämend sind diese Worte noch für unser Zeitalter, das für Kriegswesen, materielle Zwecke und Luxus so viel, für Schulen so wenig Geld hat!) — „Weil denn eine Stadt soll und muß Leute haben, und allenthalben der größte Gebrechen, Mangel und Klage ist, daß an Leuten fehle, so muß man nicht harren, bis sie selbst wachsen; man wird sie auch weder aus Stein hauen noch aus Holz schnitzen; so wird Gott nicht Wunder thun, so lange man der Sachen durch andere seine dargethane Güter gerathen kann. Darum müssen wir dazu thun und Mühe und Kost daran wenden, sie selbst erziehen und machen.“ — Luther betrachtete übrigens die Schule keineswegs blos als eine Hilfsanstalt der Kirche, sondern wußte ihren bürgerlichen Zweck vollständig zu würdigen. „Wenn gleich, sagt er, keine Seele wäre, und man der Schulen und Sprachen gar nichts dürfte um der Schrift und Gottes willen, so wäre doch allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen beide für Knaben und Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen, daß die Männer wol regieren könnten Land und Leute, die Frauen wol ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde. Nun solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen müssen aus Mägdlein werden; darum ists zu thun, daß man Knäblein und Mägdlein recht lehre und aufziehe.“ — Könnte aber diese Aufgabe nicht vom Hause allein erfüllt werden? Bedarf es dazu der Schule? — Luther sagt: „Ja, sprichst du, ein Jeder mag seine Söhne und Töchter wol selber lehren und ziehen. Antwort: ja man siehet wol, wie sichs lehret und zeucht. Und wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wol geräth, so kömmts nicht ferner, denn daß ein wenig eine eingezwungene und ehrbare Geberde da ist; sonst bleibens gleichwol eitel Holzböcke, die weder hievon noch davon wissen zu sagen,

Niemand weder rathen noch helfen können. Wo man sie aber lehrete und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprachen und andere Künste und Historien lehreten, da würden sie hören die Geschichten und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gangen wäre und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen wie in einem Spiegel: daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben und Anderen auch darnach rathen und regieren. Die Zucht aber, die man daheime ohne solche Schule vornimmt, die will uns weise machen durch eigene Erfahrung. Ehe das geschieht, so sind wir hundertmal todt und haben unser Leben lang alles unbedächtig gehandelt; denn zu eigener Erfahrung gehöret viel Zeit." — Doch will Luther die Kinder nicht von der praktischen Arbeit abgezogen wissen und verlangt zunächst nur wenig Zeit für den Schulunterricht. „So sprichst du: Ja, wer kann seine Kinder so entbehren und alle zu Junkern ziehen? Sie müssen im Hause der Arbeit warten. Antwort: Ists doch auch nicht meine Meinung, daß man solche Schulen errichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre hat über dem Donat oder Alexander gelernet und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, daß man die Knaben lasse des Tages eine Stunde oder zwo zu solcher Schule gehen, und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will, daß beides mit einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann. Bringen sie doch sonst wol zehnmal so viel Zeit zu mit Käulchenschießen, Ballspielen, Laufen und Rammeln. Also kann ein Mädchen ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes im Hause wol warte; verschläfts und vertanzt es und verspielet es doch wol mehr Zeit. Es fehlet allein daran, daß man nicht Lust noch Ernst dazu hat, das junge Volk zu ziehen, noch der Welt rathen und helfen mit

feinen Leuten." — Dabei vergaß auch Luther nicht, daß man für tüchtige Lehrkräfte sorgen müsse, und er meinte, man solle die besten Schulknaben und Schulmädchen, „der man sich verhofft, daß geschickte Leute sollen werden zu Lehrern und Lehrerinnen", länger bei der Schule lassen und für den Dienst derselben vorbereiten. Selbst die Einrichtung von Bibliotheken empfiehlt er zur Förderung der Schulzwecke und der gesammten Studien. Nachdem er über diesen Gegenstand ausführliche Rathschläge gegeben hat, sagt er im Schlußworte seines ganzen Aufrufes: „Derohalben bitte ich euch, meine lieben Herren, wollet diese meine Treue und Fleiß bei euch lassen Frucht schaffen. Und ob etliche wären, die mich zu geringe dafür hielten, daß sie meines Rathes sollten leben, oder mich als den Verdammten von den Tyrannen verachten, die wollten doch ansehen, daß ich nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil suche."

Ueber die in den Schulen zu betreibenden Lehrfächer gibt Luther in seiner Aufforderung „An die Bürgermeister" u. s. w. einen summarischen Ueberblick und in vielen anderen Schriften eingehende Erläuterungen. Obenan stellt er den (biblischen) Religionsunterricht. „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedrigen Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinem neunt und zehnten Jahre wissen das ganze heilige Evangelium?" — Demnächst legt Luther auf das Studium der alten Sprachen (der hebräischen, griechischen und lateinischen) den größten Werth, weil dasselbe zur Erhaltung der Gelehrsamkeit, besonders zur Erschließung der Bibel und der theologischen Wissenschaft unentbehrlich sei. Seine Ansichten über die Methode des Sprachunterrichtes beweisen, daß er sein originelles, die dumpfe Routine durchbrechendes Urtheil überall zur Anwendung brachte und bezeichnen bereits das Verfahren, welches man neuerdings im deutschen Sprachunterricht einzuschlagen begonnen hat. Luther meint nämlich, daß man die Sprachen aus der lebendigen Rede, an guten Mustern, durch Lectüre und Uebung, nicht aber aus der Grammatik lernen müsse; die letztere verwirft er zwar keineswegs, aber er weist ihr nur

eine regelnde, ordnende und befestigende Rolle zu. Die Hauptsache sei die Sprache selbst in ihrem wirklichen Leben, nicht die Sprachlehre. Uebrigens müsse immer die Sachkenntniß, das Sachverständniß der Wortkenntniß vorangehen. Wer einen solchen Widerwillen gegen alles Leere und Todte hat wie Luther, dem ist es eben unmöglich, das Abstracte an die Stelle des Concreten zu setzen; aus einem richtigen Geiste entspringt immer eine richtige Methode. — Auch das Studium der Natur empfiehlt Luther; denn dasselbe könne dem religiösen Sinne nicht nachtheilig, sondern nur förderlich sein. Nicht minder weiß er die bildende Kraft und praktische Nützlichkeit der Mathematik zu schätzen. Besonders hoch stellt er die Geschichte. Die Historienschreiber seien die „allernützlichsten Leute und besten Lehrer", aber sie müßten von unbestechlicher Wahrheitsliebe und einer hochsinnigen Denkungsweise erfüllt sein. „Denn das mehre Theil schreiben also, daß sie ihrer Zeit Laster oder Unfall den Herren und Freunden zu Willen gern schweigen oder aufs beste deuten, wiederum geringe oder nichtige Tugend allzuhoch aufmutzen, wiederum aus Gunst ihres Vaterlandes und Ungunst der Fremden die Historien schmücken oder sudeln, darnach sie jemand lieben oder feinden. Damit werden die Historien über die Maße verdächtig und Gottes Werk schändlich verdunkelt." (Ist auch noch für die heutigen Geschichtsschreiber und Geschichtslehrer beachtenswerth.) — Von der Dialektik (Logik) sagt Luther mit Recht, daß sie das reale Wissen nicht ersetzen könne, wol aber als ein „Instrument und Werkzeug, dadurch wir fein richtig und ordentlich lehren, was wir wissen und verstehen", in Ehren zu halten sei. — Endlich empfiehlt er aus allgemein pädagogischen Gründen die Leibesübungen (Gymnastik) und Musik (besonders den Gesang). „Es ist, sagt er, von den Alten sehr wol bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt; das andere macht feine geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit. Die endliche Ursach ist auch,

daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen, Doppeln gerathe, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten, da ist nicht mehr denn: es gilt dir, sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehts, wenn man solche ehrbare Uebungen und Ritterspiele verachtet und nachläßt." — Man sieht, daß schon vor länger als dreihundert Jahren Luther den physischen und sittlichen Werth, also die volksthümliche Bedeutung des Turnwesens sehr wol zu schätzen wußte. Von der Musik sagt er noch, sie sei „eine halbe Disciplin und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmüthiger macht."

Daß ein Mann wie Luther auch über Disciplin und Methode gesunde Ansichten hatte, bedarf nach allem Obigen keines besonderen Beweises. Es mögen daher nur noch einige hierher gehörige Aussprüche von ihm Platz finden. „Salomon ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze draus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannt und von den Leuten abgezogen, sei gleich, wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren; doch daß sie zur Zucht und Ehren gehalten werden. Jungen Leuten ist solcher tyrannischer mönchischer Zwang ganz schädlich, und ist ihnen Freude und Ergetzen so hoch von nöthen, wie ihnen Essen und Trinken ist" . . . „Was wäre das aber für ein Zuchtmeister, der nicht mehr könnte noch thäte, denn immerdar seine Schüler plaget und stäubet, lehret sie aber nichts, wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister waren; denn da wurden die armen Kinder ohne Maß und ohne alles Aufhören gestäubet, lerneten mit großer Arbeit und unmäßigem Fleiß, doch mit wenig Nutzen. Dagegen ein gelehrter treuer Schulmeister die Kinder züchtiget, unter-

weiset und dazu hält, daß sie fleißig studiren und mit Schreiben sich üben; alles darum, daß sie dadurch erfahren und verständig werden in allerlei guten Künsten, Ehrbarkeit und Tugenden, und das hernach mit Lust und Liebe thun mögen, was sie zuvor unter des Schulmeisters Gezwang ungern und unwillig gethan haben." — Wie hoch Luther das Lehramt schätzen mußte, läßt sich aus seiner ganzen Denkungsweise begreifen. Er sagt: „Einem fleißigen frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts und wollen doch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt lassen könnte oder müßte und von anderen Sachen, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk neben dem Predigtamt das allernützlichste, größte und beste ist und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist."

Ueberblickt man die Pädagogik Luthers in ihrer ganzen Tragweite, und denkt man sich dieselbe unverkümmert in die lebendige Praxis umgesetzt: welch glänzendes Bild müßten Schule und Erziehung im 16. Jahrhunderte darbieten! Wir würden uns Lehrpläne, Lehrbücher, Lehrer, Methoden, disciplinarische Grundsätze und Einrichtungen, Schulen und Schulordnungen denken müssen, die unserem Zeitalter als Muster dienen könnten. Leider aber ist Luther, wie alle großen Männer, von seiner Zeit und seinen Anhängern wenig verstanden worden, und was man verstanden hatte, wußte man kaum zu schätzen, und was man zu schätzen wußte, vermochte man nur schattenartig zu realisiren. Luther selbst konnte ja eigentlich nur nebenbei seine Zeit und Kraft dem Erziehungs- und Unterrichtswesen widmen, daher auf diesem Felde praktisch nur wenig schaffen. Für die Volksschule sind neben seiner Bibelübersetzung (angefangen 1521, vollendet 1534) die beiden Katechismen (1529) am wichtigsten geworden; als Vorläufer derselben muß schon die kleine Schrift: „Kurze Form, die zehen Gebote, Glauben und Vaterunser zu betrachten", welche Luther bereits 1520 herausgegeben hatte, angesehen werden. Wahrscheinlich rührt auch die erste deutsche Fibel, welche um 1525 erschien, von Luther

her. Sie wird um diese Zeit, namentlich in den bald erscheinenden Schulordnungen, öfters unter dem Titel „Der Kinder Handbüchlein" angeführt und als erstes Lesebuch verordnet. Voran stand das Alphabet, dann folgten als Lese- und Lernstoff die zehn Gebote, der Glaube, das Vaterunser, einige Bibelstellen und Gebete. Hierzu fügte man bald die Ziffern von 1—100 und das kleine Einmaleins. Als Verfasser dieses ersten Schulbuches wird übrigens auch Melanchthon angeführt; in jedem Falle darf man das geistige Eigenthum und die Verdienste der beiden großen Wittenberger Reformatoren nicht durch eine scharfe Grenzlinie sondern. Vieles muß als ihr gemeinsames Werk bezeichnet werden; und es sei daher sogleich im Allgemeinen bemerkt, daß von dem, was wir weiter aufzuführen haben, vieles auf Luther zurückweisen wird.

### § 26. Gelehrtenschule; Melanchthon, Trotzendorf, Sturm, Neander, Jesuiten.

So gründlich und allseitig wie Luther hat kein anderer Reformator das Schul- und Erziehungswesen aufgefaßt. Schon Melanchthon (geb. 1497 zu Bretten in der Pfalz, jetzt Baden, seit 1518 Professor an der Universität zu Wittenberg, wo er 1560 starb) hat sich um den eigentlichen Volksunterricht wenig bekümmert; die Bedeutung der deutschen Schule scheint ihm nicht eingeleuchtet zu haben. Sein pädagogisches Verdienst ist groß, aber einseitig: er arbeitete vor Allem für die Gelehrtenschule und hat auf diesem Gebiete allerdings eine so durchgreifende Wirksamkeit entfaltet, daß ihm der Ehrentitel „Lehrer Deutschlands" (Praeceptor Germaniae) mit Recht beigelegt wurde.

Der von ihm im Jahre 1528 unter Benutzung früherer Arbeiten von Luther und unter Mitwirkung anderer Reformatoren verfaßte „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen" (das „Visitationsbüchlein") enthält neben kirchlichen Bestimmungen auch einen Schulplan, den Grundriß, nach welchem ein großer Theil Deutschlands im 16. Jahrhunderte seine lateinischen Schulen eingerichtet hat. Den Zweck dieser Schulen bezeichnet das „Visitationsbüchlein" mit den Worten: „Es sollen auch die Prediger die Leute vermahnen, ihre Kinder zur Schule zu thun, damit man Leute aufziehe, geschickt zu lehren

in der Kirche und sonst zu regieren.... Solcher geschickter Leute darf man nicht allein zu der Kirche, sondern auch zu dem weltlichen Regiment." Der Charakter und Lehrplan der Schulen wird durch folgende Grundsätze bestimmt: „Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch". Ferner sollen die Schüler auch sonst nicht mit vielen Büchern und großer Mannigfaltigkeit des Lehrstoffes beschwert, und behufs eines geordneten Unterrichtsganges sollen sie in drei „Haufen" (Classen) getheilt werden. Die erste Classe soll vor Allem lesen lernen (also Elementarschule sein) und zwar „Der Kinder Handbüchlein", hierauf den Donat und Cato, dabei auch eine möglichst große Zahl lateinischer Wörter sich einprägen, überdies im Schreiben und in der Musik (Gesang) unterrichtet und geübt werden. Die wichtigste Lehraufgabe in der zweiten Classe ist die lateinische Grammatik, verbunden mit Lectüre und Interpretation leichterer Classiker; daneben soll die Musik weiter gepflegt und wöchentlich ein Tag der religiösen Unterweisung gewidmet werden. Bei der letzteren sollen „Hadersachen" und Schmähungen gegen Andersgläubige ausgeschlossen sein. Der dritten Classe bleibt die Ergänzung der lateinischen Grammatik, die Lectüre schwererer römischer Schriftsteller, die Metrik, Dialektik und Rhetorik, fortwährende Uebung in der Musik, im Lateinschreiben und Lateinreden (auch im Umgange).

Melanchthons weiteres Verdienst ist die Abfassung von Lehrbüchern für die höheren Schulen, nämlich einer lateinischen und einer griechischen Grammatik und mehrerer Leitfäden für den Unterricht in den Wissenschaften (in der Dialektik, Rhetorik, Physik und Ethik). Der Geist, in welchem Melanchton wirkte, war die reine Liebe zur Wahrheit. Daher bekämpft er die Scheinweisheit, den Mißbrauch der Intelligenz zu Lug und Trug, das Haschen nach eitler Ehre und nach Menschenbeifall, die Färbung der Wissenschaften aus Rücksichten auf Verhältnisse und Personen.

Wie ferner Melanchthon als Universitätsprofessor zahlreiche Lehrer für die lateinischen Schulen heranbildete, so förderte er die letzteren insbesondere auch durch seine Organisations- und Unterrichtspläne. Von verschiedenen städtischen Behörden wurde er bei

Errichtung neuer oder bei Umgestaltung alter Schulen um Rath angegangen, den er denn auch bereitwillig ertheilte. Auf diese Weise griff er z. B. in Eisleben, Magdeburg, Mühlhausen i. Th., Nürnberg, Regensburg ein.

Neben Melanchthon ragen im 16. Jahrhunderte als gelehrte Schulmänner besonders Trotzendorf, Sturm und Neander hervor. Valentin Trotzendorf (so genannt von seinem Geburtsorte Trotzendorf bei Görlitz, sein Vater nannte sich Friedland) war seit 1523 Rector der Schule zu Goldberg in Schlesien und starb 1556 zu Liegnitz. Johann Sturm, 1537 zum Schulrector in Straßburg berufen, wo er 1589 starb, wurde im Westen Deutschlands eben so einflußreich, wie Trotzendorf im Osten. Nicht geringeren Ruhm erwarb sich im Norden Michael Neander; 1550 erhielt er das Rectorat der alten Klosterschule zu Ilfeld am Harz, welche sich kurz vorher der Reformation zugewendet hatte, und verwaltete dieses Amt bis zu seinem Tode (1595). Trotzendorf und Neander waren im vollen Sinne des Wortes Schüler Melanchthons; Sturm, der sich an die schweizerischen Reformatoren angeschlossen hatte, stand mit dem Wittenberger Praeceptor Germaniae in geistiger Verbindung und in brieflichem Verkehre. Alle drei genannte Schulrectoren waren zu ihrer Zeit in weiten Kreisen tonangebend; ihre Lehrpläne und sonstigen Schriften wurden Normen, ihre Anstalten Muster der Gelehrtenschulen Deutschlands. Den philologischen, namentlich lateinischen Standpunkt vertrat am einseitigsten Sturm; deutschen Sprachunterricht kannte er nicht, und auch die Umgangssprache sollte das Idiom Cicero's sein. Aber auch Trotzendorf, obwol auf einem freieren Standpunkt stehend, durch seine Meisterschaft in der sokratischen Methode berühmt, auf allseitige Geistesgymnastik wie auf heilsame Leibesübung und sittliche Selbstständigkeit der Schüler hinarbeitend, hielt den Grundgedanken Melanchthons fest, daß die lateinische Grammatik und Beredtsamkeit die Krone der Bildung sei, und verwies daher die Muttersprache aus seiner Anstalt. Die Wissenschaften wurden nicht aus der Anschauung, sondern aus Büchern, d. h. nach überlieferten Lehrsätzen (wie man sie aus Aristoteles, Euklid, Plinius u. s. w. entlehnte) betrieben und schrumpften in jene leblose Wortgelehrsamkeit zusammen, die Raumer so treffend „ver-

balen Realismus" nennt, eine Richtung, welche das gesammte Gymnasialwesen der vergangenen Jahrhunderte beherrscht hat. Neander stand in dieser Hinsicht höher, als alle seine Zeitgenossen und viele seiner Nachfolger; denn er legte, ohne die Sprachen zu vernachlässigen, auf den Realunterricht einen sehr großen Werth, lehrte Naturkunde, Geographie und Geschichte nach eigenen Leitfäden und benutzte dabei häufig die Beobachtung, Erfahrung und Anschauung als Ausgangspunkt der Erkenntniß. Im Ganzen gestaltete sich der Lehrplan der lateinischen Schulen schon im 16. Jahrhunderte so, daß er eine genügende Vorbereitung auf das Universitätsstudium aller Facultäten sicherstellte, obgleich auch solche Knaben nach ihm unterrichtet wurden, welche nur eine bürgerliche Bildung suchten und daher meistens blos ein Bruchstück des gesammten Unterrichtskursus absolvirten.

Die Gelehrtenschulen selbst entwickelten sich in protestantischen Ländern auf verschiedene Weise. Manche alte Kloster- und Domschulen blieben bestehen, wurden aber kirchlich und pädagogisch reformirt. Hierzu errichteten die protestantischen Fürsten aus eingezogenen Kirchengütern neue Gelehrtenschulen, unter denen die drei sogenannten „Fürstenschulen" die ältesten sind. Sie wurden 1543 vom Herzog Moritz von Sachsen gestiftet. Zwei derselben, die zu Meißen und Pforta (bei Naumburg) wurden noch in demselben Jahre eröffnet; die dritte, welche ursprünglich für Merseburg bestimmt war, kam 1550 in Grimma zu Stande. Diese Fürstenschulen waren und sind noch heute Gymnasien ohne Unterclassen, ungefähr das, was man in Oesterreich „Obergymnasium" nennt, zugleich aber sogenannte Alumnate, d. h. geschlossene Anstalten, in denen die jungen Leute nicht nur den Unterricht, sondern auch Wohnung, Beköstigung und sonstige Verpflegung erhalten, auch unter steter Aufsicht und Zucht der ebenfalls im Anstaltsgebäude wohnenden Lehrer stehen. Hierbei sei sogleich bemerkt, daß wir die Alumnatseinrichtung, die ihrem Wesen nach ein Ueberrest der mittelalterlichen Klosterschulen ist, nicht blos in den Fürstenschulen beibehalten finden, sondern auch in den ihnen ähnlichen Anstalten Würtembergs, welche wir sogleich näher bezeichnen werden, ferner in den Jesuitenschulen, sogar in manchen städtischen Gymnasien, sodann später bei Francke, bei den Philanthro-

pisten und in der neuesten Zeit in vielen deutschen Lehrerbildungsanstalten. — Einen ähnlichen Ursprung wie die Fürstenschulen hatten die vom Herzog Christof von Würtemberg 1559 organisirten „Klosterschulen". Doch wurden dieselben ausschließlich für solche Schüler bestimmt, welche sich der Theologie widmen wollten; bei dem Eintritt in die Klosterschulen mußten die Zöglinge ebenfalls die unteren Gymnasialclassen absolvirt haben. In derselben Schulordnung, durch welche Herzog Christof die Klosterschulen normirte, ist auch das Statut der lateinischen Schulen, auch Partikularschulen genannt, enthalten; solche sollten in allen Städten errichtet werden. Nach den in Sachsen und Würtemberg gegebenen Beispielen, oft auch nach den Vorbildern von Goldberg, Straßburg und Ilfeld wurden während des 16. Jahrhunderts im ganzen protestantischen Deutschland theils durch die Fürsten der verschiedenen Staaten, theils durch die Stadtgemeinden eine sehr große Anzahl von Gelehrtenschulen errichtet, nicht selten unter Verdrängung der deutschen Stadtschulen. Es muß jedoch bemerkt werden, daß die lateinischen Stadtschulen meistens zugleich als Bürgerschulen dienten, was wenigstens in so fern leicht thunlich war, als sie keine Vorbildung voraussetzten, sondern die Kinder unmittelbar aus dem elterlichen Hause aufnahmen; sie waren also in der That zugleich Elementarschulen, und viele, namentlich in kleineren Städten, erreichten das Ziel der Gelehrtenschule überhaupt nicht, weil sie keine Oberclassen hatten.

In katholischen Ländern wurde der höhere Unterricht seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts durch die Jesuiten wesentlich gefördert. Ihr im Jahre 1534 von Ignaz von Loyola gestifteter und 1540 vom Papst Paul III. bestätigter Orden wollte die Reformation namentlich auch durch die Waffen der Wissenschaft bekämpfen und also dem protestantischen Schulwesen ein gleich wirksames oder wo möglich ein noch wirksameres gegenüberstellen. Ihre Menschenkenntniß brachte sie gleich anfangs auf die kluge Maxime, den Unterricht mit der Erziehung zu verbinden, also geschlossene Anstalten (Alumnate) zu errichten, deren Schüler zugleich Zöglinge im vollen Sinne des Wortes wurden. Auf deutschem Boden gründeten sie die ersten Schulen in Wien. Hierher berief nämlich Ferdinand I., um der fort-

schreitenden Reformation entgegenzuwirken, im Jahre 1551 aus Spanien zwölf Jesuitenpatres. Sie wurden in Wien zuerst im Dominikanerkloster untergebracht. Die Universität und der Stadtrath erwiesen sich sehr freundlich gegen die Ankömmlinge, und der letztere schenkte ihnen sogar ein in der Leopoldstadt gelegenes Landhaus. Ferdinand selbst überwies ihnen 1554 das Karmeliterkloster am Hof, wo sie nun eine Schule und Erziehungsanstalt eröffneten; hierzu fügten sie 1558 ein Collegium für Arme und 1560 ein Pädagogium für Söhne des Adels, wozu ihnen Ferdinand ein Haus schenkte. — Ferner entstanden Jesuitenschulen in Köln, Prag und Ingolstadt 1556, in München 1559 u. s. w. Die didaktischen Leistungen der Jesuiten fanden sehr bald, auch unter Protestanten, großen Beifall; einer ihrer ersten Lobredner war Johann Sturm. In der That haben sie die Methodik des Gymnasialunterrichtes gefördert; ihre Lehrgänge waren sorgfältig berechnet und ausgearbeitet, sie gingen stufenweise vom Leichtern zum Schwerern vorwärts, überbürdeten die Schüler nicht mit zu massenhaften und mannigfaltigen Lehrstoffen, drangen aber überall auf Festigkeit in Aneignung derselben, übten den Scharfsinn und wußten ihren Unterricht geistreich und interessant zu machen. Indem ihre Bildungsanstalten mit den evangelischen wetteiferten, wurden die letzteren selbst wieder zu größerem Eifer angeregt. Auch ihre *erziehlichen* Grundsätze und Veranstaltungen waren theilweise wirkliche Fortschritte zum Besseren; sie zeugen von großer Menschenkenntniß und nähern sich der *anthropologischen* Gestaltung der gesammten Pädagogik. Hierher gehört schon das Maßhalten und die Oekonomie in der Bildung des *Geistes*, ferner die geregelte Zucht und Pflege des *Leibes*, welche von den protestantischen Schulpedanten fast ganz ignorirt wurde. Die Jesuiten wahrten das Gedeihen ihrer Zöglinge durch eine mäßige, aber gesunde Kost, durch Gewährung freier Bewegung, durch Sorge für Reinlichkeit, gute Luft, Spiele und Leibesübungen; insbesondere machten sie sich die sorgsamste Wachsamkeit gegen geschlechtliche Verirrungen ihrer Zöglinge zur Pflicht, überhaupt erkannten sie die Wichtigkeit der *Verhütung* böser Handlungen und Angewöhnungen und gaben dieser Erkenntniß durch eine specielle *Aufsicht* Ausdruck, worin sie freilich bis zum Ex-

trem, bis zur Aufpasserei und zum Spionirwesen fortgingen. Da sie vorzugsweise auf die höheren Gesellschaftsclassen zu wirken suchten, so hielten sie auch sehr auf Anstand und feine Manieren, sowie auf Unterricht im Reiten, Fechten u. s. w. Die Schattenseite ihres Erziehungswesens ist die grundsätzliche Beförderung der religiösen Intoleranz, die bedenkliche Moral, das übertriebene, zur Verstellung und Augendienerei verleitende Bevormundungs- und Beaufsichtigungssystem, die Geringschätzung der rein menschlichen Gefühle, der Pietät gegen Blutsverwandte, der Familienliebe und Freundestreue, der Wahrhaftigkeit des Charakters, der Begeisterung für sittliche Ideale und der freien Selbstbestimmung. — Maßgebend für das Schul- und Erziehungswesen der Jesuiten wurde besonders der 1615 als Ordensgeneral verstorbene Aquaviva, unter dessen Leitung bereits 1586 die Lehrverfassung der Gesellschaft (Ratio et institutio studiorum societatis Jesu) festgestellt wurde.

### §. 27. Die Volksschule.

Für die deutschen Volksschulen wurde im 16. Jahrhunderte die wieder allgemein anerkannte Nothwendigkeit, die Jugend im Christenthum zu unterweisen, der Ausgangspunkt eines neuen Lebens. Der oben erwähnte „Unterricht der Visitatoren" legt den Pfarrern ans Herz, „Sonntag Nachmittags, weil das Gesinde und junge Volk in die Kirche kommt", die Gebote, den Glauben und das Vaterunser den Dienstboten und Kindern vorzusprechen, zu erklären und einzuprägen. Als bald darauf (1529) die Katechismen von Luther erschienen, wurden dieselben Grundlage der kirchlichen „Kinderlehre", welche anfangs, auf den Dörfern wenigstens, lediglich religiösen Inhaltes und der Form nach ein bloßes Vorsprechen (oder Vorlesen), Erläutern und Einüben der Bestandtheile des Katechismus war; lesen lernten die Kinder noch nicht, geschweige denn schreiben oder rechnen. Einen kleinen Fortschritt machte die ländliche Kinderlehre bald bezüglich der Unterrichtszeit. Die obersächsische Kirchenordnung von 1540 schreibt nämlich vor, daß die Kinder auch während der Woche ein- oder zweimal versammelt und in Betreff des am Sonntage Gelernten wieder überhört werden sollen. In gleichem Sinne

spricht sich die vom Kurfürsten Johann Georg von Brandenburg im Jahre 1573 erlassene Visitations- und Consistorialordnung aus, in welcher vorgeschrieben wird: „Die Küster auf den Dörfern sollen alle Sonntage Nachmittags oder in der Woche einmal mit Rath des Pfarrers den Leuten, sonderlich aber den Kindern und dem jungen Gesinde den kleinen Katechismus Lutheri unverändert vorlesen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umherfragen, was sie daraus gelernt. Desgleichen sollen sie vor und nach Vorlesung und Repetirung des Katechismus dem jungen Volke gute christliche deutsche Psalmen vorsingen und lehren, und wo Filiale vorhanden, sollen sie solches wechselsweise einmal in den Hauptpfarren, das andremal in den Filialen also halten, daß die Jugend in allen Dörfern diesfalls nach Nothdurft unterwiesen und ja nicht versäumet werden möge."

In den Städten fand die deutsche Volksschule einen weit günstigeren Boden, da der im Bürgerstande gegen Ende des Mittelalters entstandene Bildungstrieb keineswegs erloschen war. Manche der alten „Schreibschulen" hatten sich erhalten, andere waren in Lateinschulen umgewandelt worden, überall gab es außerdem Privatschulen („Winkelschulen"). Hier bedurfte es also nur einer kräftigen Anregung und eines neuen Geistes, um auf dem etwas verwilderten Boden wieder einen geordneten Anbau herbeizuführen. Luthers oben angeführter Aufruf an die Bürgermeister und Rathsherren hat ohne Zweifel auch auf diesem Gebiete Früchte getragen; denn schon im 3. u. 4. Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts werden neben lateinischen auch „deutsche" Stadtschulen (auch „Schreibschulen" genannt) wieder öfters erwähnt. Ja selbst für Mädchen wurden jetzt eigene Schulen, sogenannte „Jungfrauenschulen" errichtet, so 1528 zu Braunschweig, ferner 1529 zu Hamburg je eine in den vier Kirchspielen, mit der Bestimmung, daß die Mädchen 1—2 Jahre täglich 1—2 Stunden in die Schule gehen sollten. Im Jahre 1533 bestand auch bereits zu Wittenberg eine „Jungfrauenschule" mit einem „Jungfrauenschulmeister". In derselben sollten die Mädchen täglich 4—5 Stunden Unterricht erhalten und zwar in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen. Gemeinsame Schulen für beide Geschlechter scheinen den damaligen Anschauungen zuwider gewesen zu sein.

Bahnbrechend wurde auf dem Gebiete der deutschen Schule besonders die braunschweigische Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1528. Sie ist von einem der intimsten Freunde und kräftigsten Mitarbeiter Luthers, von Johann Bugenhagen († 1558 zu Wittenberg) ausgearbeitet und enthält neben Bestimmungen über die Kirche, über die Landschulen und über die lateinischen Stadtschulen auch das Statut für die „deutschen Schulen" und „Jungfrauenschulen", welche in Braunschweig errichtet werden sollten und wirklich errichtet wurden. Die bestehenden „Winkelschulen" wurden aufgehoben, das Einkommen der Lehrer geregelt. Im Lehrplan trat der Katechismus und der Kirchengesang in den Vordergrund, das Lesen, Schreiben und Rechnen behielt man nach alter Praxis bei; im Ganzen wurde als Schulzweck die Erziehung gebildeter, gesitteter und frommer Bürger hingestellt. Die „Jungfrauenschulen" erhielten in allem Wesentlichen dieselbe Einrichtung wie die Knabenschulen. Die Braunschweiger Kirchenordnung bestimmte, daß der Rath Schulmeisterinnen zu berufen habe, „die im Evangelium verständig wären und ein gutes Gerücht hätten." Er solle denselben auch eine angemessene Besoldung gewähren In den Mädchen- wie in den Knabenschulen mußten die Kinder ein gewisses Schulgeld zahlen, wobei aber die Armen möglichst geschont werden sollten. Aehnliche Einrichtungen wie in Braunschweig machte man unter Leitung Bugenhagens auch in Hamburg, Lübeck, Pommern, Dänemark, Schleswig-Holstein; und fast in ganz Norddeutschland, z. B. in Minden, Göttingen, Bremen, Osnabrück nahm man sich Bugenhagens Schulordnung zum Muster. In allen Städten, wohin die Reformation drang, wurden die vorhandenen deutschen Schulen reorganisirt, oder neue eingerichtet, falls man nicht in der lateinischen Schule zugleich einen genügenden Fundort der bürgerlichen Bildung erblickte. Daß man auch die weibliche Jugend nicht vergaß, beweist außer dem bereits Angeführten auch die Straßburger Schulordnung von 1589. In derselben wird bestimmt, daß außer den Knabenschulen auch Mädchenschulen gehalten werden sollen, in welchen Lesen, Schreiben, Rechnen, Katechismus und Kirchengesang zu lehren sei. Wo Knaben und Töchterlein in einer Stube unterrichtet werden müßten, solle man Acht haben, daß sie keine Leichtfertigkeiten gegen einan-

der trieben. Zu rechtem Gedeihen scheinen die Mädchenschulen im Zeitalter der Reformation nirgends gekommen zu sein.

Der verhältnißmäßig gute Fortgang der städtischen Volksschulen wirkte jedenfalls auch auf die Hebung der Dorfschulen ein, insofern erleuchtete Fürsten ihre bäuerlichen Unterthanen der Bildungsstufe des Bürgerstandes möglichst nahe zu bringen suchten. Bemerkenswerth ist auch in dieser Beziehung die schon oben erwähnte Kirchen- und Schulordnung des Herzogs Christof von Würtemberg, welche 1559 verfaßt und 1565 zum Landesgesetz erhoben wurde. Nach derselben sollten nicht nur in allen Städten lateinische Schulen, sondern auch in den volkreicheren Flecken, wo Meßnereien waren, „deutsche Schulen" geschaffen werden, in denen die Knaben und Mädchen, gesondert von einander, unterrichtet werden sollten. Als Lehrgegenstände erscheinen neben der Religion und dem Kirchengesange schon das Lesen und Schreiben obligatorisch. Das Rechnen wird zwar hierbei nicht genannt, wird aber nebst den anderen Kenntnissen vom Lehrer (Meßner) gefordert. Der letztere soll übrigens vom Büttel- und Schützendienste, der an vielen Orten mit der Meßnerei verbunden war, befreit sein. — In Sachsen erschien 1580 unter Kurfürst August eine neue, der würtembergischen nachgebildete allgemeine Kirchen- und Schulordnung, welche ebenfalls den Fortschritt des Schulwesens bezeugt. Denn auch nach diesem Landesgesetze sollten da, wo keine lateinische Schule bestünde, die Küster (Meßner) zugleich Schulmeister sein und neben Religion und Kirchengesang das Lesen und Schreiben lehren. Bei der Kirchenvisitation sollten sie gefragt werden, ob sie täglich 4 Stunden Schule hielten und den Katechismus nebst Luther's geistlichen Liedern und den Psalmen fleißig trieben.

Wie in Sachsen, Braunschweig und Würtemberg betrieben auch in Hessen und andern deutschen Staaten die Fürsten im Verein mit den Landständen die Organisation der Dorfschulen. Denn die Ermahnungen an die Pfarrer und Eltern, den Kindern den Katechismus einzuprägen, waren an vielen Orten bald in Vergessenheit gekommen, und selbst wo man sie befolgt hatte, war doch nur eine schon nach ihrer Anlage durchaus mangelhafte Kinderlehre ins Leben getreten. Der Pfarrer hatte aber nicht einmal für sie die erforderliche Zeit und übertrug sie seinem Küster

(Kirchner, Glöckner, Meßner, Sigrist). Dieser wurde hierdurch zuerst factisch, dann auch gesetzlich zugleich „Dorfschulmeister". Schon in der würtembergischen und in der sächsischen Schulordnung erscheint dieses Verhältniß als feststehend, und noch vor Ablauf des 16. Jahrhunderts wird es im ganzen protestantischen Deutschland zur Norm. Daher enthalten denn auch jene Schulordnungen die Bestimmung, daß bei Besetzung der Küsterstelle — die Lehrerstelle wurde als ein Anhängsel derselben betrachtet — nur solche Bewerber berücksichtigt werden sollten, die nicht nur im Katechismus und Kirchengesang, sondern auch im Lesen, Schreiben und Rechnen bewandert seien und dies in einer Prüfung vor dem geistlichen Inspector (Ephorus, Dekan, Superintendent) der betreffenden Schule bewiesen hätten. Auch sollte der Anzustellende das Zeugniß guter Sitten und eines ehrbaren Wandels für sich haben. Für bessere Stellen mögen sich denn auch in der That bisweilen tüchtige Leute gefunden haben, indem sich viele auf lateinischen Schulen gebildete Jünglinge, weil ihnen die Mittel für das Universitätsstudium fehlten, dem Volksschuldienste zuwendeten. Das Methodische und Disciplinarische des Lehrerberufs mußten sich freilich auch die besten von ihnen erst in der Praxis erwerben, was denn sehr selten geglückt zu sein scheint. Denn die Schulmeister des 16. Jahrhunderts werden von ihren Zeitgenossen im Allgemeinen als barbarische Zuchtmeister und ungeschickte Pedanten geschildert, die überdies durch ihre üblen Sitten nicht selten öffentliches Aergerniß gaben. Die Mehrzahl derselben waren freilich Leute, die wegen ihrer körperlichen Gebrechen oder geistigen Unfähigkeit, oft auch wegen Trägheit oder Liederlichkeit im Leben Schiffbruch gelitten hatten und nun den Lehrerberuf als Nothanker ergriffen, namentlich verkommene Handwerker, Schüler und Studenten, auch entsetzte Geistliche. Die landesfürstlichen und städtischen Schulordnungen dieser Zeit enthalten daher scharfe Stellen gegen den anstößigen Lebenswandel der Schulmeister sowie gegen deren rohe Schuldisciplin und ermahnen die Lehrer eindringlich zur Pflichttreue und zu einem geziemenden Verhalten in und außer der Schule. Allein dies war meist vergebens; denn wo dem Lehrerstande die innere Tüchtigkeit fehlt, da sind alle Verordnungen von geringer Wirksamkeit. Und ein Haupthinderniß

der Entwickelung des Volksschulwesens war eben bis auf die Neuzeit herauf der Mangel aller planmäßigen Veranstaltungen zur Bildung eines wirklichen Lehrstandes. Seine Stellung war auch für tüchtige Kräfte nicht anlockend. Das Einkommen war selbst in den Städten meist ein dürftiges, noch kärglicher auf den meisten Dörfern, auch wenn die stipulirten Accidenzien für Hochzeiten, Taufen und Beerdigungen, sowie die Schulgelder, Brote, Eier, Garben u. s. w. ordnungsmäßig geliefert wurden, was aber oft nicht geschah. Die Dorfschulmeister waren daher auf Nebenverdienst angewiesen, trieben Handwerke, machten Tanzmusik, hielten wol auch Schänken, befaßten sich mit Winkeladvocatur u. s. w.; im Sommer arbeiteten viele von ihnen als Tagelöhner, hüteten wol auch die Herden, denn in den meisten Orten war nur im Winter Schule. Das Schulhaus war nicht selten eine elende Hütte, in vielen Dörfern gab es gar keins, und da mußte denn der Lehrer reihum bei den Bauern herbergen und seine Kost suchen, die Schuljugend von Haus zu Haus wandern. Ueberdies war der Schulbesuch durch kein Gesetz gesichert und geregelt, daher meist sehr mangelhaft, und auch die nothwendigsten Lehr- und Lernmittel wurden keineswegs überall beschafft. Wie hätte unter solchen Verhältnissen eine planmäßige und durchgreifende Volksbildung erzielt werden können?

Wo es aber mit der äußeren Existenz der Volksschule so übel bestellt war, da konnte auch das innere Leben derselben keine wesentlichen Fortschritte machen. Die Schulmeisterei wurde fast durchaus handwerksmäßig betrieben, pädagogisches Denken und kunstgemäßes Verfahren blieb der Zukunft vorbehalten. Nur einen einzigen Mann nennt die Geschichte des 16. Jahrhunderts als Elementarmethodiker. Dies war Valentin Ickelsamer, um 1530 Schulmeister zu Rothenburg an der Tauber in Franken. Er wollte den Leseunterricht umgestalten, die Buchstabirmethode durch die Lautirmethode ersetzen, zugleich auch statt des synthetischen das analytische Verfahren einschlagen, fand aber bei seinen Zeitgenossen kein Interesse und Verständniß für seinen Reformversuch (Näheres in meiner „Methodik").

Was übrigens die auch von lutherischen Theologen oft aufgestellte Behauptung betrifft, die Kirche sei „die Mutter der

Schule", so erscheint dieselbe im Hinblick auf das Zeitalter der Reformation wenigstens als eine schiefe, ganz abgesehen von dem zweifelhaften Ruhme, welchen mit dieser Behauptung die „Kirche" in Anspruch nimmt. Wer oder was war denn die Kirche, welche das protestantische Schulwesen gegründet haben soll? — Oder wo und wie hat denn diese Kirche Schulen geschaffen? — Luther, Melanchthon und andere Reformatoren haben allerdings den öffentlichen Unterricht wesentlich gefördert; aber waren sie die Kirche? Und haben sie Schulen errichtet? — Nur dem Arm der Fürsten, der Macht freier Städte, dem Geiste des Volkes ist das Gelingen der Reformation selbst zu danken, und auch die Verbesserung des Schulwesens war das Werk der Regenten und Landstände, sowie der städtischen Obrigkeiten. Schon Luther wendete sich mit seinem Aufruf zur Errichtung von Schulen an die „Bürgermeister und Rathsherren" und betonte sehr stark den weltlichen Zweck der öffentlichen Bildungsanstalten. Alle Schulordnungen ferner wurden im Auftrage der Landesfürsten ausgearbeitet, von ihnen bestätiget und erlassen, oder von den Stadträthen aufgestellt, wie denn die letzteren schon vor der Reformation Schulen von bürgerlichem Charakter gegründet hatten und auch nach derselben ihr Patronatsrecht behaupteten. Und gerade die Sorge um die Schule war eine Haupttriebfeder des Kampfes gegen die Entartung der Kirche, also eine Ursache der Reformation. In Hamburg z. B. waren schon im 13., 14. und 15. Jahrhundert von der Bürgerschaft und dem Rathe fortwährend eindringliche Vorstellungen an das Domcapitel gerichtet worden, dasselbe möge der willkürlichen Erhöhung des Schulgeldes vorbeugen, ferner die untüchtigen Lehrer durch bessere ersetzen und darüber wachen, daß nicht untaugliche Subjecte durch Bestechung des Scholasticus sich das Privilegium zum Schulehalten erwürben. Weil aber diese Vorstellungen fruchtlos blieben, machte sich in den Versammlungen der Kirchspiele und der Zünfte immer entschiedener das Verlangen nach einer gründlichen Aenderung der Zustände geltend, und so kam es, daß die Hamburger das Auftreten Luther's freudig begrüßten und 1529 Bugenhagen in ihre Stadt beriefen. Es ist bezeichnend, daß in der Hamburger Kirchenordnung die Schulreform der Kirchenreform vorangestellt ist, daß ferner die Einkünfte und Ge-

bäude der Klöster den Schulen zugewendet wurden, und daß in der Schulaufsicht das weltliche Element das Uebergewicht über das geistliche erhielt. Die Schulcommission wurde nämlich zusammengesetzt aus vier Rathsherren, dem Superintendenten, den vier Hauptpastoren und den vier Oberalten der Kirchspiele. Und einen solchen Verlauf nahmen die Dinge nicht blos in Hamburg, sondern in allen fortgeschrittenen Städten Deutschlands suchte das bürgerliche Element die Macht der Hierarchie zu brechen, um der Volksbildung freie Bahn zu machen. — Daß im Allgemeinen, namentlich auf dem Lande, die Pfarrer, welche selbst keine Schule halten konnten oder mochten, die Inspection derselben erhielten, war dadurch geboten, daß es keinen eigentlichen Lehrerstand gab, welcher die Schule oder auch nur sich selbst hätte regieren können; im Uebrigen hat die geistliche Inspection durch ihre einseitige Richtung auf kirchliche Zwecke das Volksschulwesen mehr gelähmt als gefördert.

Die schweizerischen Reformatoren verkannten zwar ebenfalls nicht die Wichtigkeit des Unterrichts und der Erziehung, waren aber auf diesem Gebiete weniger produktiv, als die sächsischen. Zwingli (geb. 1484, † 1531) bewies sein pädagogisches Interesse und Verständniß durch sein im Jahre 1524 erschienenes „Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll.“ Wie schon der Titel zeigt, betrachtete Zwingli gleich den anderen Reformatoren die Unterweisung im Christenthume als Hauptaufgabe der Erziehung. Dabei möge besonders auch aus der Natur die Weisheit Gottes erwiesen werden; die Naturgeschichte habe einen großen Werth als religiöses Bildungsmittel. Daneben empfiehlt Zwingli auch das Rechnen wegen seines praktischen Nutzens, ferner „Fechtübungen“ wegen der nothwendigen Vertheidigung des Vaterlandes. Besonderes Gewicht legt er auf die sittliche Erziehung, auf die Uebung in der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, in der Nächstenliebe und im Gemeinsinn. An einer durchgreifenden Thätigkeit im Schulwesen wurde Zwingli einerseits durch seine kirchliche Mission, anderseits durch seinen frühen Tod verhindert. — Calvin (geb. 1509, † 1564) betrachtete von seinem hierarchischen Standpunkte aus die Schule nur als Organ der Kirche; sein Katechismus (1536) er-

langte besonderes Ansehen und wurde eine Grundlage des Heidelberger (1563). Der bedeutendste reformirte Schulmann des 16. Jahrhunderts war der oben erwähnte Sturm; nach seinen Grundsätzen wurde auch das Schulwesen in Genf reorganisirt. — Im Ganzen ging die Schulreform in der Schweiz langsamer von Statten als in Deutschland. Die erste Primarschule in der Stadt Bern wurde erst 1546 errichtet, und im ganzen berner Lande ist im 16. Jahrhundert nicht eine einzige Dorfschule entstanden. Die Dorfjugend empfing nur Sonntags von den Geistlichen eine kirchliche Unterweisung, den sogenannten „Kinderbericht", auch „Kinderlehre" genannt.

Einen rein kirchlichen Charakter bewahrte das Schulwesen in den katholischen Ländern. Das Tridentinische Concil (1542—63) sah sich durch die Zeitverhältnisse veranlaßt, die Abhaltung der sonn- und festtäglichen Kinderlehre in allen Pfarreien aufs Neue einzuschärfen, was denn auch fast überall von Erfolg war, an vielen Orten selbst den Unterricht im Lesen und Schreiben nach sich zog. Die katholische Kirche faßte nun ebenfalls ihre Lehre in Katechismen zusammen, von denen die von dem Jesuiten Canisius (der große 1554 und der kleine 1566) und der „Römische Katechismus" (1566) das meiste Ansehen erlangten. In mehreren katholischen Ländern wurde das Volksschulwesen in ähnlicher Weise wiederhergestellt, wie in den protestantischen, so in den Bisthümern Köln und Salzburg, im Herzogthum Baiern, dann am Anfange des 17. Jahrhunderts in den Bisthümern Augsburg, Osnabrück, Breslau. Seit dem 17. Jahrhunderte entfalteten auch kirchliche Orden, besonders die Schwesterschaft der Ursulinerinnen und die Piaristen, eine rege Thätigkeit auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes.

## Vierter Abschnitt.

# Das siebzehnte Jahrhundert.

### § 28. Baco. Ratke.

Das Schulwesen, wie es sich im 16. Jahrhundert gestaltet hatte, war nicht im Stande, eine allseitige Menschen- und fruchtbare Volksbildung zu vermitteln. In den höheren Unterrichtsanstalten und selbst in ärmlichen Stadtschulen war das Lateinische der Moloch, welchem unzählige Talente zum Opfer fielen, als Ersatz für den Segen, welchen er einzelnen Glücklichen gewährte. Todte Wortgelehrsamkeit mußte statt anschaulicher und lebendiger Sachkenntniß gelten. Die lateinischen Schulbücher sollten das Buch der Natur, das Buch des Lebens, das Buch der Menschheit ersetzen. Und in den Volksschulen zermarterten sich die jugendlichen Geister an der Fibel und am Katechismus. Die Lehrmethode war fast allerwärts, sowol in niederen als in höheren Unterrichtsanstalten, ein mechanisches und gewaltsames Eindrillen unverstandener Pensa; die Schüler mußten lernen, wurden aber nicht gebildet, nicht zum Sehen und Hören, zum Denken und Prüfen, zu wahrer Selbstthätigkeit und persönlicher Vollendung angeleitet; die Lehrer erblickten ihre Aufgabe in der Aufarbeitung des vorgeschriebenen Lehrstoffes, nicht in der naturgemäßen und harmonischen Entwickelung des jungen Menschen, welche überdies unter dem Banne der kirchlichen Orthodoxie lag. Die Zucht entsprach dem Gehalt und Geist der Lehre, sie war hart, selbst barbarisch: es galt ja nur, die Schüler zu zähmen, nicht, sie zu erziehen. Sie sollten stillhalten, damit das Schulgeschäft nicht gestört würde; was in ihren

Gemüthern vorging, wie sich ihre Charaktere gestalteten, begriffen und würdigten die Schulpedanten nicht.

Daß nun gegen eine solche Praxis einzelne helle und energische Geister mit aller Entschiedenheit Opposition machten, ist begreiflich, denn niemals wird die menschliche Natur auf die Dauer die Fesseln ererbter Vorurtheile dulden und auf ihre freie Entfaltung nach eigenen Gesetzen verzichten.

Als Schulreformer ragen im 17. Jahrhundert besonders Ratke, ein Deutscher, und Comenius, ein Slave, hervor. Bevor wir jedoch diesen Männern näher treten, müssen wir einen Augenblick bei einem anderen, einem Engländer, verweilen, der nicht blos jenen vorausgegangen ist, sondern auch in einer inneren Beziehung zur neueren Pädagogik steht.

Dies ist Baco von Verulam (geb. 1561 zu London, † 1626). Seine glänzende politische Laufbahn und deren unrühmliches Ende interessiren uns hier nicht; auch seine Arbeit auf dem Felde der Wissenschaft können wir nur andeuten, nicht allseitig erörtern. Baco ist mit einem Worte der Begründer des modernen Realismus. Er verwarf die scholastische, an das Alterthum geknüpfte Wortgelehrsamkeit sammt ihrer abstracten Methode und drang auf Sachkenntniß, geschöpft aus selbstständiger und prüfender Untersuchung der concreten Wirklichkeit. Die Wissenschaft sollte anschaulich, lebendig und praktisch werden; der Mensch habe die Welt zu erforschen, um sie beherrschen, seinen Bedürfnissen und seinem Glücke dienstbar machen zu können. Nicht im Erlernen überkommener Weisheit, sondern in freier Forschung, in Entdeckung und Erfindung bestehe das wissenschaftliche Leben. Die einzig richtige Methode desselben sei also die Erfahrung, die Beobachtung, das Experiment sammt dem hieran sich anschließenden Vergleichen, Prüfen und Urtheilen. Genaue Feststellung und begriffsmäßige Verarbeitung von Thatsachen, Fortschritt von der Erscheinung zum Gesetz des Geschehens und zur Regel des Handelns, also Induction, ist das von Baco der Wissenschaft vorgezeichnete Verfahren. Um demselben gerecht werden zu können, müsse man alle vorgefaßten Meinungen („Idole") schlechthin aufgeben, mögen nun dieselben aus dem mangelhaften Erkenntnißvermögen des Menschen, aus seiner Voreiligkeit, seinem persönlichen Tempe-

ramente, seiner Erziehung und seinem Stande, oder aus den Sitten, Gebräuchen und Satzungen der bürgerlichen Gesellschaft, oder aus dem Autoritätsglauben an überlieferte Gelehrsamkeit entspringen. Wahrnehmung und Verstand sollten vollkommen freien Spielraum erhalten. Hiermit hat Baco die beiden didaktischen Principien der Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit in aller Schärfe ausgesprochen und der neueren Wissenschaft, namentlich der Natur- und Menschenkunde, den Weg gezeigt.

In Deutschland suchte am Anfange des 17. Jahrhunderts Wolfgang Ratke, oder, wie er sich als Gelehrter nannte, Ratichius, eine Schulreform herbeizuführen. Doch war dieser Mann bei weitem nicht der große Didaktiker, für den er sich ausgab, und als den etliche neuere Schriftsteller ihn gefeiert haben. Das außerordentliche Aufsehen, welches er zu erregen verstand, täuschte viele seiner Zeitgenossen und beirrte selbst die Schulwelt des 19. Jahrhunderts. Wie aber sein Ansehen lange vor seinem Tode erblichen war, so ist auch der Nachruhm, welchen ihm in der Neuzeit die mangelhaft unterrichtete Geschichte der Pädagogik bereitet hatte, hinfällig geworden. Eine unlängst erschienene Schrift („Wolfgang Ratichius u. s. w. Originalbeitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts" von G. Krause, Leipzig 1872) gibt in Briefen von Ratke selbst und von mehreren seiner Zeitgenossen, sowie in anderen Originalquellen ein eben so treues als unerfreuliches Bild von diesem Manne. Dennoch ist dieses Bild selbst, sowie der Rahmen, welcher es umgibt, so interessant und lehrreich, daß die Geschichte der Pädagogik auch ferner über Ratke und seine Zeit nicht stillschweigend hinweggehen darf.

Ratke war geboren 1571 zu Wilster in Holstein, besuchte das Gymnasium zu Hamburg und studirte auf der Universität Rostock die lutherische Theologie. Daß er hierauf, um sich weiter auszubilden, nach England gegangen und dort mit Baco oder doch mit dessen Schriften bekannt geworden sei, wie Einige vermuthet haben, ist auf keine Weise bezeugt; und der Umstand, daß sich von der realistischen Richtung Baco's bei Ratke keine Spur findet, spricht gegen diese Vermuthung. Sicher ist aber, daß sich Ratke von 1602—1610 in Amsterdam aufhielt, wo er sich vermuthlich mit theologischen und linguistischen Studien beschäftigte. Im

Ganzen wissen wir sehr wenig davon, wie dieser vielberufene Mann seine ersten vierzig Lebensjahre zugebracht habe. Erst vom Jahre 1611 an tritt er mehr und mehr an die Oeffentlichkeit. Er hält sich von da an bis 1618 meist zu Frankfurt a. M. auf und trägt sich mit dem Plane, eine neue Unterrichtslehre aufzustellen und eine dieser entsprechende Schule zu errichten. Immer mit diesem Vorhaben beschäftigt, begibt er sich von Frankfurt aus zeitweilig nach Weimar, Erfurt, Waldeck, Pyrmont, Cassel, Augsburg, Ulm, Straßburg, Basel u. s. w., indem er überall mit Fürsten und Fürstinnen, Gelehrten, Rathsherren und sonstigen einflußreichen Personen in Verkehr tritt, welche sein Werk als Patrone oder Mitarbeiter durch Geld, Empfehlungen, wissenschaftliche Beiträge, Uebernahme von Lehrstellen unterstützen sollen. Daneben führt er zu demselben Zwecke einen sehr ausgedehnten Briefwechsel. Namentlich suchte er hohe Herrschaften für seine Entwürfe zu gewinnen, wozu sich ihm zunächst in Frankfurt selbst eine gute Gelegenheit bot, als daselbst die deutschen Fürsten zur Wahl des Kaisers Mathias versammelt waren (1612). Nach und nach gelang es ihm, mit einer großen Anzahl hervorragender Personen Verbindungen anzuknüpfen, so mit dem Pfalzgrafen Wolfgang Wilhelm, den Landgrafen Ludwig und Moritz von Hessen, den Fürsten August, Christian und Ludwig von Anhalt, den Grafen Wilhelm von Nassau und Christian von Waldeck, der Herzogin Dorothea Maria von Weimar, der Gräfin Anna Sophia von Schwarzburg-Rudolstadt, der Gräfin Juliane von Gleichen u. A. Außerdem hatte Ratke sein Absehen noch gerichtet auf den König von Dänemark, auf den Kurfürsten von Sachsen, auf die Fürsten von Reuß, auf die Stadt Lübeck, wie auf die Magistrate von Frankfurt, Ulm, Augsburg u. s. w. Von Allen erwartete er Geld für sein „Werk", das zuerst an einem bestimmten Orte errichtet und dann „im ganzen Reich" fortgepflanzet werden sollte.

Von diesem „Werke" nun wußte er durch großsprecherische Redensarten die glänzendsten Erwartungen zu erregen. Bei jeder Gelegenheit versichert er, daß er lediglich „die Ehre Gottes, das gemeine Beste und seiner Patrone Nutzen, das Heil der lieben Jugend, die Ehre der deutschen Nation und der ganzen Christenheit" im Auge habe. Und während er sich selbst in der maßlosesten

Weise lobt und preist, klagt er stets über heftige Anfeindungen seiner Person und seines Werkes. Hiervon einige Proben. Im December 1614 schreibt Ratke von Augsburg an die Gräfin Anna Sophia von Schwarzburg: „Gnedige Fürstin und Fraw, bißhero hat Meine Didactica oder New Lehrkunst zu Hoff vnter den Hoffdienern, Alß Hoffrehte, Hoffpredigern, Hoffschulmeistern; Auff dem Land vnter den Superintendenten, Predigern und Befelchshabern; Auff Universiteten vnter den Profeßoren, Doctoren, Magistern vnd Studenten; In Stetten vnter Bürger Meister, Raths verwandten, Predigern, Schularchen, Schulmeistern, Ja Auch vnter den Bürgern Beide Gelarte vnd vngelarten, groß Zeichen vnd Wunder gethan, vieler Hertzen gedancken, vntrew vnd boßheit wunderbahrlicher weiß Ans liecht gebracht, woher den Auch nicht wenig mißgunst und böse nachrede, sowoll Auff meine Person, Alß Auff die Lehrkunst vnd deroselben Anhenger feindseliger Weise erreget worden. Itzt beginnet meine Wolverhaßte vnd doch hochgewünschte Didactica vnter die Fürstlichen Personen zu kommen vnd Auch dieselbigen Auff die Probe zu setzen. Da werden E. F. G. erst wunder schawen was böses wesen sich vnter denselbigen erst recht erregen wird. Ich will Aber hoffen E. F. G. werden in dieser Prob recht bestehen vnd Auch bestendig erfunden werden. Gott verleihe ferner seine Gnade.“ — Und einige Monate später richtet er an dieselbe Fürstin ebenfalls von Augsburg folgenden Brief: „Gnedige Fürstin vnd Frau, Nach deme Mein vielgeliebte Braut, die hochgewünschte Didactica vieler Hertzen gedancken vnd Boßheit vnter den Menschenkindern fast wunderlicher weise entdecket, vnd entlich Auch, durch sonderliche schickung Gottes, den schendlichen Ehrgeitz, vndanck vnd lose Poßen, Meiner vermeinten Mithelffer, in dieser Statt öffentlich zu erkennen geben, So thut sie itziger Zeit Ihrem lieben Ratichium, welchem sie einig vnd Allein von Gott dem Allmechtigen hoch vertrawet vnd Anbefohlen, dermahleins in Ihre holdselige Arm schließen, Mit demselbigen gedenckt sie ferner der lieben Jugent zu gute Ihr leben nach dem willen Gottes in Aller friede vnd Einigkeit zu volendigen. Wan aber die hochzeit soll gehalten werden, vnd was für Angenehme Geste Ich dazu beruffen vnd laden werde, haben E. F. G. nach Ihrem gnedigen gefallen von gegenwertigen mehrentheils zu vernehmen.“

Statt aber seine Ideen irgendwo praktisch auszuführen oder in einem Buche klar und deutlich darzustellen, bleibt Ratke bei allgemeinen Andeutungen stehen. Noch Anno 1617 fertigt er den Baseler Professor Buxtorf, der ein lebhaftes und aufrichtiges Interesse für die neue Didaktik hatte, in einem aus Frankfurt geschriebenen Briefe mit folgenden leeren Prahlereien ab: „So will Ich Innerhalb 8 oder 10 tage dem Herrn meinen Methodum linguarum gantz vnd gahr vertrawter Weise entdecken vnd dabeneben zeigen, welcher gestalt in Jeder Sprach in einem halben Jahr, sowoll bey Alten Alß Jungen, Frawen vnd Kindern vollenkommen, nicht stücksweise, inskünfftig kan gelehret, gelernet vnd fortgepflantzet werden. Dermaßen daß einer die Sprach recht vnd woll verstehen, das ist recht gedencken, recht reden, recht schreiben, recht lesen, vnd Auch zu seiner Noturfft recht gebrauchen kan, Eh dan vnd Zuvorn er sich darin thut üben, oder fertig machen, hatt Auch nicht nötig ein einig wort derhalben Außwendig zu lernen, da solches wird zum hohesten Alhier verbotten. Sondern hatt nur ein stunde 2 oder 3 nach gelegenheit der Zeit oder Person, des tages mit gewißer ordnung secundum Methodum naturalem daran zu wenden, wie solches der Herr mit sonderlicher lust vnd frewde in dem er selber kommen wird, Alhie ferner bey mir zu vernehmen hatt.“ — Allerdings hatte Ratke einige Jahre vorher auf Verlangen der Herzogin Dorothea Maria etliche Grundsätze seines Methodus zu Papier gebracht, und wir ersehen aus dem beifälligen Gutachten, welches einige Jenaer und Gießener Professoren über diese Grundsätze abgaben, daß der hochfahrende Didakticus wenigstens nicht gänzlich in Gaukeleien sich bewegte, sondern in der That einige praktische Gedanken hatte. Er wollte die lernende Jugend vor Ueberbürdung schützen, ihr nur Eines nach dem Andern, nicht vielerlei (mehrere Sprachen, mehrere Autoren, mehrere Wissenschaften) auf einmal vorgeben; ferner sollte der Unterricht vom Leichten zum Schweren (a facilioribus ad difficiliora) fortschreiten, demgemäß erst das Wesentliche gehörig festlegen, ehe er zum Nebensächlichen fortschritte (a generalibus ad specialia); die fremden Sprachen wären durch die Muttersprache zu erklären, und demgemäß müßte vor Allem die letztere recht gelehrt und gelernt werden; im Ganzen aber sollte alles nach einem

genauen Plane, suo loco et ordine, successive et distincte, auch nach einer durchgängig gleichen Methode (ex conformibus libris) gelehrt, übrigens vom Lehrer so oft wiederholt werden, bis es in den Schülern hafte, so daß die letzteren nicht nöthig hätten, für sich etwas auswendig zu lernen. — Aber abgesehen davon, daß diese Grundsätze keineswegs durchaus richtig sind, abgesehen auch davon, daß sich Ratke bezüglich des Lehrstoffes durchaus im alten Geleise bewegte, indem er nur die Sprachen und die artes liberales im Auge hatte, von Realien hingegen nichts wußte: hat er während der ganzen Zeit bis 1618 so gut wie nichts gethan, um seine Principien durch schriftstellerische Arbeiten oder durch Lehrthätigkeit auszugestalten. Wir hören ihn nur fortwährend versichern, daß er demnächst seine Didactica, ingleichen eine deutsche, hebräische und lateinische Grammatik drucken lassen wolle, alles „vertrauter Weise", damit ihm Niemand seine Weisheit stehle. Wir erfahren auch, daß er von verschiedenen Gelehrten literarische Beiträge, von fürstlichen Personen, Magistraten und Kaufleuten Geld einsammelt, um seine Schriften herausgeben zu können. Aber es kommt weiter nichts zu Tage, als daß er der Herzogin von Weimar einige „formulen declinandi et conjugandi" übersendet. Als er im Jahre 1618 nach Köthen kommt, sagt er selbst, daß er bisher „mit dem Modell nicht herausgewollt", weil er weder Freiheit zu bauen, noch Materie, noch Werkleute gehabt habe. Die Wahrheit ist jedoch die, daß Ratke die glänzendste Protection fand, von seinen Gönnern reichlich mit Geld versorgt und von vielen Gelehrten bereitwilligst unterstützt wurde, dennoch aber nichts leistete. Wenn man in ihn drang, daß er doch seine so oft versprochenen Werke endlich herausgeben möge, so machte er verschiedene Ausflüchte: es sei noch nicht Alles vollendet, er wolle seinen Methodum nicht vorzeitig aller Welt offenbaren, er sei durch vielfältige Geschäfte verhindert, übrigens bestehe seine Didactica vornehmlich in praxi et viva voce, könne also in Büchern und Briefen nicht wol dargelegt werden; wenn man aber tüchtige und vertrauenswürdige Gelehrte zu ihm senden wolle, so werde er ihnen vertrauter Weise alles gründlich offenbaren und entdecken, wodurch sie einen unsterblichen Namen erlangen würden. Kamen nun aber Männer, wie er sie gewünscht

hatte, so hörten sie dennoch nichts als Prahlereien und Ausreden; entweder hatte der Didakticus keine Zeit, oder er fürchtete, daß man sein Vertrauen mißbrauchen, ihm seine Geheimnisse abhorchen und entwenden wolle. Was aber die Musterschule betrifft, welche Ratke zuerst in Frankfurt, dann in Weimar, in Cassel, Augsburg, Ulm, Basel aufrichten wollte, so kam sie nirgends zu Stande. An einigen Orten erstickte das Unternehmen im Keime, weil der Didakticus weder eine Probe thun, noch einen Plan mittheilen wollte; an anderen wurde es nach einigen Experimenten aufgegeben, weil es keinen Erfolg versprach. Die Schuld lag nach Ratke's Meinung nie an ihm selbst, sondern stets an Anderen. Fürsten, Magistrate, Gelehrte, Privatpersonen wurden von ihm aufs heftigste geschmäht. Er schilderte sie als undankbare, neidische, geizige und ehrvergessene Leute, die nur von Ruhmsucht und Eigennutz getrieben würden, und behauptete, daß überall „der leidige Teufel etzliche boshaftige Leute und unruhige Köpfe wider ihn und sein Werk aufreize." In der That aber bewirkte er selbst diese Aufreizung. Seine besten Freunde und Mitarbeiter wendeten sich von ihm ab, weil seine Prahlerei, seine Schmähsucht, sein Hochmuth, sein tyrannisches Wesen unerträglich waren, und weil er überdies weder fruchtbare Ideen von sich gab, noch ein gedeihliches Werk zu Stande brachte. In Basel mußte er sogar wegen grober Injurien etliche Monate im Gefängnisse sitzen, und auch der Markgraf von Baden soll ihn einige Zeit in Haft gehalten haben. Hin und wieder nannte man ihn geradezu einen „Landbetrieger". Kurz, wenn Ratke überhaupt etwas Rühmliches zu leisten fähig war, so mußte sich ihm eine neue Stätte aufthun; im Südwesten Deutschlands war sein Ansehen dahin.

Da bereitete ihm einer der ausgezeichnetsten Fürsten jener Zeit, Ludwig von Anhalt-Köthen, einen höchst günstigen Wirkungskreis. Dieser geistvolle und edelsinnige Fürst, ein eifriger Förderer der deutschen Nationalbildung, Stifter der „fruchtbringenden Gesellschaft", wollte in seiner Residenzstadt eine Musterschule schaffen und zu diesem Zwecke einen Kreis von ausgezeichneten Gelehrten und Schulmännern um sich versammeln. Zum Leiter der Anstalt hatte er den Wolfgang Ratke ausersehen. Zwar lauteten die über den Didakticus eingezogenen Nachrichten ungünstig, und

Ludwig's eigene Brüder hatten so wenig Vertrauen zu Ratke, daß sie es ablehnten, sich an dem Köthener Institute zu betheiligen. Ludwig aber hielt an seinem Vorhaben fest, bewog den Herzog Ernst den Jüngeren von Weimar, mit ihm gemeinschaftliche Sache zu machen, und lud Ratken ein, nach Köthen zu kommen. Dieser erschien daselbst im April 1618. Nun beriefen die Fürsten eine Anzahl Gelehrter aus Jena, Wittenberg, Basel, Dresden u. s. w., welche in Gemeinschaft mit den bereits in Köthen wirkenden Schulmännern und unter Ratke's Direction dem Werke dienen, vor Allem auch die nöthigen Schulbücher (Grammatiken, Lexika, Classikerausgaben u. s. w.) herstellen sollten. Zur Vervielfältigung dieser Schriften wurde eine Druckerei errichtet. Die vorhandenen Lehrzimmer und Schulgebäude wurden verbessert, erweitert und durch neue vermehrt. Die Inspection der Schule übertrug der Fürst einem Collegium, bestehend aus dem Superintendenten, dem Bürgermeister, zwei Rathsherren und drei Bürgern. Und nachdem die nöthigen Vorbereitungen getroffen waren, trat am 21. Juni 1619 der neue Lehrorganismus in Wirksamkeit. Die ganze Anstalt bestand aus zwei Hauptabtheilungen, einer Stadtschule und einem Collegium im fürstlichen Schlosse. Im letzteren sollten Vorlesungen für „Präceptoren und Studenten" gehalten, überhaupt höhere Studien betrieben werden. Unter den Sprachen sollten zunächst die deutsche, die hebräische, die griechische, die lateinische und die französische gepflegt werden; von den Wissenschaften standen in erster Linie Metaphysik, Logik, Rhetorik auf dem Programm. Für dies Alles waren tüchtige Lehrkräfte gewonnen. Außerdem gedachte man auch Theologie und Rechtswissenschaft in den Studienplan aufzunehmen. Der Fürst scheint eine Art Akademie im Sinne gehabt zu haben, welche aber, vermuthlich in Folge der damaligen Kriegsstürme, nicht zur Entfaltung kam. — Was die Stadtschule betrifft, die uns am meisten interessirt, so haben wir uns dieselbe nicht als ein ganz neues Institut zu denken. Sie bestand schon längst, wurde nur reformirt und erweitert. Ratke selbst gab weder im Schloß noch in der Stadtschule Unterricht. Er war nur Director und sollte besonders „den Methodum docendi den Professoren und Präceptoren zeigen." Die Knabenschule umfaßte vier Classen, zwei deutsche, eine lateinische und eine griechische. Da-

neben bestand eine „Mägdleinschule“ mit zwei Classen. In der „deutschen Schule, d. i. in den beiden Unterclassen der Knabenschule und in der Mägdleinschule wurde Religion, Lesen, Schreiben, deutsche Sprachlehre und Rechnen gelehrt. Von Realien findet sich keine Spur. (In dem Plane für die höhere Schule werden Logik und Metaphysik als „realia“ bezeichnet.) Als Schulbücher dienten in der deutschen Knabenschule und in der Mägdleinschule ein Lesebüchlein (Fibel), dann das neue Testament oder das erste Buch Mosis und hierauf die ganze Bibel, daneben ein Abriß der deutschen Sprachlehre.

Was nun den Verlauf der unter Ratke's Leitung unternommenen Schulreform betrifft, so war derselbe ein höchst ungünstiger. Kaum hatte das Werk begonnen, als auch schon bedenkliche Mängel und Mißhelligkeiten an den Tag traten. Ratke scheint nicht das erforderliche Lehrgeschick zur praktischen Ausführung seiner Grundsätze und Entwürfe besessen zu haben; und wenn er es wirklich besaß, so war es ein großer Fehler von ihm, daß er nicht selbst unterrichtete. Ueberdies mangelte ihm die treue Hingebung an die Sache, die ruhige Beharrlichkeit des Strebens, die umsichtige Klugheit und gewinnende Freundlichkeit im amtlichen Verkehr. Selbstüberschätzung, Eigensinn, Ehrgeiz, Hinterlist, Schmähsucht, Grobheit und herrischer Uebermuth sollen nach vielen glaubwürdigen Zeugnissen seine hervorstechendsten Eigenschaften gewesen sein. Und so gab es stets Verdruß und Zank, aber keine unbefangene, planmäßige und freudige Arbeit.

Die Inspectoren berichteten am 28. Juli 1619 an den Herzog, daß in der Schule zur Zeit „wenig progress, mehr aber laxa et dissoluta disciplina“ zu verspüren sei. Im weiteren Verlaufe der Dinge rügten die Schulinspectoren insbesondere, daß die Kinder nicht ordentlich lesen lernten, sondern das Lesebüchlein auswendig hersagten; daß sie ferner nicht schreiben lernten; daß die deutsche Sprachlehre vernachlässigt werde; daß die Schüler eine schlechte Aussprache hätten; daß der Gesang ganz weggefallen sei, weil die Schüler vor dem Cantor keinen Respect mehr hätten; daß die Schüler auf den Straßen großen Unfug trieben u. s. w. Bezüglich des letzten Punktes muß erwähnt werden, daß Ratke, von der Meinung ausgehend, es dürfe nie länger als eine Stunde ohne

Unterbrechung unterrichtet werden, und es müsse zwischen je zwei Lehrstunden eine Stunde frei sein, die Lectionen folgendermaßen angeordnet hatte: Vormittags von 7—8 Uhr und von 9—10 Uhr, Nachmittags von 3—4 Uhr und von 5—6 Uhr. In den Zwischenstunden trieben sich nun viele Kinder lärmend auf den Straßen umher. Bezüglich des Lesens und der Sprachlehre sei bemerkt, daß Ratke das Sillabiren verwarf, dagegen forderte, die Kinder müßten nach Erlernung der Buchstaben sogleich zum eigentlichen Lesen fortschreiten, und daß er die Grammatik (sowol im Deutschen als auch im fremdsprachlichen Unterrichte) erst nach einer genügenden Lectüre betrieben wissen wollte; erst sei die Sprache selbst zu geben, dann die Sprachlehre aus jener zu abstrahiren. — Kurz: durch seine Neuerungen, noch mehr aber durch seine Charakterfehler machte sich der Didakticus viele Feinde, und nach kaum dreimonatlicher Wirksamkeit hatte er auch in Köthen keinen festen Boden mehr. Er verlangte nun vom Fürsten Ludwig, daß dieser in einem Erlaß an seine Unterthanen für die Unterrichtskunst, sowie für die Ehre und Autorität Ratke's öffentlich eintrete. Als aber statt dessen eine Untersuchung gegen den Didaktiker eingeleitet wurde, schob derselbe alle Schuld an den Mängeln des Unterrichtes und der Schulzucht auf die Lehrer und die Inspectoren. Auch hätten, sagte Ratke, die Geistlichen sein Werk bei den Eltern verkleinert. Und allerdings hatten kirchliche Zwistigkeiten einigen Antheil an dem Mißlingen der unternommenen Schulreform. Ratke nämlich pflegte in provocirender Weise sein orthodoxes Lutherthum hervorzukehren (obwol er nie in die Kirche ging), wodurch sich die reformirte Geistlichkeit von Köthen verletzt fühlte. Heftig beklagte sich Ratke auch über den Fürsten selbst. Dieser verfahre gegen Ratken tyrannischer, als es je ein Fürst gethan habe; Ratke werde ärger geplagt, als Job vom Teufel geplagt worden sei, und habe doch kaum das Brod zu essen; man gedächte ihn um Gut, Ehre und Leben zu bringen; die Hofpossen seien ihm zuwider; er wolle fortziehen und sich um den Fürsten nicht weiter kümmern; dieser wolle die Didaktik „zu seiner Erzcalvinisterei brauchen", u. dgl. m.

Zu Ratke's Entschuldigung muß bemerkt werden, daß die Köthener Schulreform in einem zu großen Stile und mit überspannten Erwartungen angefangen wurde; daß ferner in der Stadt-

schule das Regiment zu vielköpfig und theilweise wol auch nicht vorurtheilslos war; daß überdies in 2—3 Monaten unmöglich Alles in guten Gang kommen konnte; daß endlich wol auch Ratke's persönliche Verhältnisse nicht ganz befriedigend waren, indem auffallender Weise in seinem Dienstvertrag über sein Einkommen nichts erwähnt wird, während doch seine Mitarbeiter vertragsmäßig bestimmte Besoldungen zugewiesen erhielten: die vom Auslande herbeigezogenen Professoren jährlich ungefähr je 200 Thaler baar, die einheimischen Lehrer neben kleineren Geldbeträgen bestimmte Quantitäten von Korn, Weizen, Wein, Holz. — Was man aber auch zu Gunsten Ratke's anführen möge, jedenfalls hatte er selbst viel Schuld an seinen Mißerfolgen, und Fürst Ludwig war laut allen glaubwürdigen Zeugnissen ein so edler, hochgebildeter und wolwollender Mann, daß man ihm ein tyrannisches Verfahren gegen Ratke nicht zutrauen kann. Dennoch wurde letzterer auf fürstlichen Befehl am 5. Oktober 1619 verhaftet, auf das Schloß zu Warmsdorf geschafft und dort länger als acht Monate gefangen gehalten. Uebrigens geschah die Verhaftung in rücksichtsvoller Form, und der Arrest war ein sehr milder. Eine Aussöhnung zwischen dem Fürsten Ludwig und Ratke kam jedoch nicht zu Stande; sie scheiterte an der Hartnäckigkeit und den beleidigenden Auslassungen des Didakticus. Fürst Ludwig zog schließlich, um den leidigen Handel zum Abschluß zu bringen, mehrere unparteiische Juristen (darunter auch Wittenberger Professoren) zu Rathe, und am 11. Juni 1620 wurde Ratke entlassen, nachdem er einen Revers unterschrieben, dessen wesentlichste Stellen (abgesehen von ihrer veralteten Orthographie) folgendermaßen lauten: „Ich Wolfgang Ratichius vor männiglich hiermit thue kund, daß ich an unterschiedenen Orten, sonderlich aber am fürstl. sächsischen und anhaltischen Hofe, zu Weimar und Köthen, mich angegeben und unterthänig erboten, eine neue Lehrart zu zeigen und ins Werk zu stellen, so Kirchen und Schulen, der lieben Jugend und ganzen Christenheit zum Besten und Gott zu Ehren gereichen würde, also daß ein Knabe nicht allein aufs längste in einem Jahre eine Sprache, es sei die hebräische, griechische, lateinische oder eine andere, lernen und begreifen, sondern auch folgends in freien Künsten geschwind zu guten profectibus gelangen sollte,

darüber auch mit den durchlauchtigen hochgeborenen Fürsten und Herren .... einen Schluß und Vertrag unterm Dato Köthen den 11. Juni 1619 gemacht und aufgerichtet habe. Obwol nun JJ. FF. GGnd. mir auf meine hohe Betheuerung, daß ich noch ein Mehreres, als sich vorhin erwiesen, leisten könnte, gnädig geglaubt und getraut, viele tausend Gulden darauf gewendet und mir unterschiedene Leute von Professoren und anderen Gelehrten, die ich meistens selbst benannt und vorgeschlagen, zugeordnet und mit großen Kosten zur Stelle kommen lassen, mit deren Geschicklichkeit, Rath und Arbeit ich wol zufrieden gewesen, auch dasjenige, was sie zu Papier gebracht, gerühmt, gelobt und zu meiner Lehrkunst dienlich erkannt, ja auch für meine Arbeit an anderen Orten ausgegeben; weil ich aber mehr gelobt und versprochen, als ich verstanden habe und ins Werk richten konnte, und nicht allein JJ. FF. GGnd. mit vergeblichen Worten aufgehalten und in große Kosten geführt, sondern auch gegen JJ. FF. GGnd. mich undankbar gezeigt und von JJ. FF. GGnd. und anderen Fürsten und Obrigkeiten schimpflich und schmählich geredet und geschrieben, auch diejenigen, die mir zugeordnet waren, fast sämmtlich übel angelassen, widerwärtig und ungeduldig gemacht und sie wie auch die fürstlichen Räthe, Hofprediger und andere geistliche und weltliche Personen, die mich nicht beleidigt, an Ehren heftig gescholten und angegriffen: so sind JJ. FF. GGnd. nicht unbillig zu Ungnade und dahin bewogen worden, daß sie mich in einem Stüblein und leidlicher Haft gehalten haben. Wiewol ich nun, wenn mit mir nach Schärfe der Rechte verfahren werden sollte, schwere Strafe verdient, JJ. FF. GGnd. aber auf ehrlicher Leute unterthänige Fürbitte Gnade für Recht eingewendet und mich der Haft gnädig entlassen hat, so nehme ich solches für eine hohe fürstliche Gnade mit unterthänigem Dank auf und an." Schließlich verpflichtet sich Ratke in diesem Revers, die Lande der Fürsten von Anhalt und Weimar zu meiden und jeder Recrimination zu entsagen.

In Köthen nahm übrigens nach der Verhaftung Ratke's die Schule einen guten Fortgang. Der Fürst selbst widmete ihr fortwährend das lebhafteste Interesse, und die ihm zur Verfügung stehenden Schulmänner arbeiteten mit Verständniß und Pflicht

treue. Noch vor Ratke's Entlassung wurde die Schule der Art erweitert, daß sie dann sechs Classen hatte, drei für den deutschen und drei für den gelehrten Unterricht.

Ratke aber wendete sich von Köthen nach Magdeburg, wo er sich einen neuen Wirkungskreis gründen wollte. Die Verhältnisse lagen günstig für ihn. Die Stadt war eifrig lutherisch, und die Geistlichkeit stand auf seiner Seite; der Rath ging mit einer Verbesserung des Schulwesens um und zeigte sich geneigt, dem Didaktiker eine Stätte zu bereiten. Eine Partei wollte ihn sogar zum Schulrector ernannt wissen. Allein Ratke's Geheim- und Wichtigthuerei, seine Einmischung in kirchliche Dinge, endlich die bedenklichen Nachrichten, welche aus Köthen über ihn einliefen, vereitelten alle Bemühungen seiner Freunde. Er verwickelte sich auch in Magdeburg in heftige Streitigkeiten, selbst mit dem Stadtrathe, deren Ende nur durch seinen Weggang (1622) herbeigeführt wurde. Seine letzten Lebensjahre verlebte er an verschiedenen Orten in Thüringen, unterstützt von der Gräfin Anna Sophie von Rudolstadt und jenem wettinischen Prinzen, welcher nachmals als Herzog Ernst der Fromme von Gotha so großen Ruhm erlangte. Noch hoffte Ratichius von dem schwedischen Reichskanzler Oxenstierna, dem er seine Unterrichtsprojecte vorgelegt hatte, eine Wiederaufrichtung seines pädagogischen Ruhmes, als 1635 zu Erfurt der Tod den unruhigen Geist aus dem gebrochenen Leibe rief.

Ratke hatte die Gebrechen des Schulwesens seiner Zeit erkannt, vermochte sie aber nicht zu heilen. Sein unbestreitbares Verdienst ist es, die Nothwendigkeit und Wichtigkeit einer Lehrkunst mit Bestimmtheit hervorgehoben, auch mehrere richtige Grundsätze für dieselbe aufgestellt zu haben. Allein er überschätzte die (objektive) Methode und unterschätzte die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers. Sein Hauptfeld war der Sprachunterricht, den er von dem Mechanismus des Regelwerkes auf das lebendige Gebiet der Sprache selbst zurückführen wollte, worin er den Methodikern der neuesten Zeit vorangegangen ist; der Muttersprache suchte er ihre Rechte zurückzuerobern. Aber auf dem Gebiete des Realunterrichtes, des wahren Sachunterrichtes, hat er nichts geleistet. Auch ist er mit Aufstellung seines didaktischen Systems niemals zu Stande gekommen, obwol er zu ver-

schiedenen Zeiten Bruchstücke ausgearbeitet hat. Uebrigens ist sein Lebenslauf ein sprechender Beweis dafür, daß Theorie allein keine praktischen Leistungen verbürgt, daß diese vielmehr Geschick, Geduld, Lebensklugheit, einen unbefangenen Sinn und vor allem reine, von Eitelkeit und Ehrsucht freie Hingabe an die Idee der Menschenbildung voraussetzen.

### § 29. Comenius.

Diese Eigenschaften besaß in hohem Grade Amos Comenius, eine der herrlichsten Gestalten in der Geschichte der Pädagogik. Er gehört der czechischen (böhmischen) Nation an und war geboren am 28. März 1592 zu Ungarisch Brod in Mähren. Sein Vater, Namens Martin, ein Müller, stammte aus dem in der Nähe von Ungarisch Brod gelegenen Dorfe Komna; nach seiner Uebersiedelung in die Stadt hatte er den Beinamen Komensky (Comenius) erhalten, welcher Name dann auf den Sohn überging. Da Martin Komensky bereits 1602 starb, so erhielt der erst zehnjährige Amos einen Vormund, welcher allem Anscheine nach den Knaben zuerst für ein Handwerk bestimmte. Wenigstens wissen wir, daß Amos Comenius erst im 16. Lebensjahre in eine lateinische Schule eintrat. Uebrigens ist seine Jugendgeschichte dunkel. In religiöser Hinsicht gehörte er der Gemeinde der böhmisch-mährischen Brüder an. Da dieselbe, aus Nachkommen der Hussiten entstanden, sich am meisten mit der reformirten Kirche verwandt fühlte, so ging Amos Comenius nach Vollendung seines Schulcursus, um Theologie zu studiren, auf die reformirte Universität zu Herborn im Nassauischen und von da auf die Universität Heidelberg. Nachdem er zu seiner weiteren Ausbildung noch Amsterdam, vielleicht auch England besucht hatte, kehrte er in sein Vaterland zurück, wo er in den beiden Städtchen Prerau (1614—1618) und Fulneck (1618—1621) als Schulrector und Prediger der Brüdergemeinde wirkte. Da machte der dreißigjährige Krieg einen tiefen Riß in sein Leben. Im Jahre 1621 ward Fulneck von einer spanischen Truppe geplündert und verbrannt. Sieben Jahre lang lebte seitdem Comenius zurückgezogen im nord-östlichen Böhmen, zuerst von einem Herrn von Zierotin, dann von einem Herrn Sadovsky, welche beide der Brüdergemeinde angehörten, gastlich

aufgenommen. Beschäftigt mit Studien und schriftstellerischen Arbeiten hoffte er vergeblich auf Wiedereinsetzung in seinen Wirkungskreis. Durch das im Jahre 1624 erlassene und 1627 erneuerte Verbannungsedict Ferdinands II. gegen die Evangelischen ward Komensky, wie so viele Andere, genöthigt, sich eine neue Heimat zu suchen. Er ging 1628 nach Lissa in Polen, wohin sich bereits vorher viele seiner Glaubensgenossen gewendet hatten, indem sie dort den Schutz eines Grafen Leßczynski genossen. In Lissa fand Komensky an der Gelehrtenschule zuerst als Lehrer, dann als Rector ein neues Arbeitsfeld. Bald (etwa 1631) brachte er auch seine ersten didaktischen Hauptwerke zum Abschlusse: die Didactica magna (Große Unterrichtslehre; zuerst böhmisch, dann lateinisch) und die Janua linguarum reserata (die erschlossene Thüre der Sprachen, ein Lehrgang des Unterrichtes in denselben überhaupt, praktisch ausgeführt an der lateinischen). Die letztere Schrift, im Originale böhmisch-lateinisch, gründete seinen Ruhm; sie fand einen unerhörten Beifall und wurde in 12 europäische und in mehrere asiatische Sprachen übersetzt. Ratke's Name trat nun durch den des Comenius in Dunkel. Der neue Didaktiker wurde von den Reichsständen Schwedens und vom Parlamente Englands eingeladen, nach seinen Grundsätzen die dortigen Schulen in neue Bahnen zu leiten. In England, wo Comenius 1641 erschien, lähmten aber die dem offenen Bürgerkriege zutreibenden politischen Wirren alle friedlichen Reformen. In Schweden, wohin sich unser Schulmann 1642 begab, und wo mitten im Kriege der Kanzler Oxenstierna immer die Hebung der Schulen im Auge behielt, auch persönlich mit Comenius verhandelte, fand derselbe einen günstigeren Boden für seine Ideen und Anregung zur weiteren Ausarbeitung derselben. Mit Abfassung von Schulbüchern beschäftigt, welche zunächst in Schweden eingeführt werden sollten, hielt er sich von 1642—1648 in Elbing auf. Im letztgenannten Jahre kehrte er nach Lissa zurück, woselbst er von da an mit seiner schulmännischen Thätigkeit die kirchliche eines Bischofs seiner Gemeinde verband. Im Jahre 1650 folgte er der Einladung eines Fürsten Rakoczi nach Patak in Oberungarn, wo er die Schule reorganisiren sollte. Er brachte aber nur die drei Unterclassen zu Stande; die Untüchtigkeit der ihm zur Seite stehenden Lehrkräfte machte

ihm das Unternehmen schwer, und der Tod seines Gönners vereitelte die Vollführung desselben. Ein bleibendes Denkmal setzte sich aber Comenius während seines Aufenthaltes in Patak durch die Abfassung seines Orbis pictus, welcher 1657 zu Nürnberg erschien. Im Jahre 1654 aus Patak nach Lissa zurückgekehrt, fand Comenius den Frieden seiner Gemeinde tief gefährdet. Zwischen Polen und Schweden wurde damals ein Krieg geführt, welchen der Haß der Jesuitenpartei gegen die Evangelischen sehr verschärfte. Als nun im Jahre 1656 nach dem Rückzuge der Schweden die Polen Lissa verbrannten und die Brüdergemeinde für immer zerstreuten, mußte auch Comenius abermals den Wanderstab ergreifen. Durch Schlesien und die Mark ging er nach Stettin, von wo aus er über Hamburg nach Amsterdam reiste. Hier, wo er bereits als Jüngling ein reges Geistesleben kennen gelernt hatte, wo ihm seine Schriften viele Freunde erworben hatten, wo er vom Rathe, von den Gelehrten und Handelsherren mit Achtung und Theilnahme aufgenommen wurde, gründete er sich Ende des Jahres 1656 seine letzte Heimstätte. Sogleich ging er an die Besorgung der Gesammtausgabe seiner Werke, welche schon 1657 erschienen. Sein thatenreiches und leidenvolles Leben, dessen letzter Abschnitt hauptsächlich dem Privatunterrichte und der schriftstellerischen Thätigkeit gewidmet war, ging am 15. November 1671 zu Ende.

Gehen wir nun in den pädagogischen Gedankenkreis des Comenius näher ein.

Daß Comenius durch die Ideen Baco's und Ratke's in seinem pädagogischen Denken und Streben vielfach gefördert wurde, beweisen seine eigenen Werke. Mit Ratke suchte er auch in directen Verkehr zu treten, erhielt jedoch auf seine Briefe keine Antwort. Wie aber Comenius ebensowol die Fehler des alten Schulwesens als die Einseitigkeit seiner Vorgänger scharf erkannte und vorsichtig vermied, so zeigte er sich zugleich in hohem Grade originell und fruchtbar in der Neugestaltung des gesammten Erziehungssystems. Er ist ein Pädagog ersten Ranges, sowol auf dem Gebiete der Theorie als der Praxis.

Als Ziel der Erziehung betrachtet Comenius, der ja von der Theologie aus zur Pädagogik überging, das „Ebenbild Gottes“; indem er aber dieses Ideal näher bestimmt, wird es gleichbedeutend

mit der Idee allseitiger und harmonischer Menschenbildung. Das Kind soll nach Comenius seiner irdischen und himmlischen Bestimmung entgegengeführt, es soll auf Erden brauchbar und glücklich, im Himmel selig werden. Daher müsse es zur Weisheit, Tugend und Frömmigkeit angeleitet werden, wobei aber auch die leibliche Gesundheit und praktische Tüchtigkeit nicht außer Acht zu lassen sei. Diesen Zwecken aber, sagt Comenius, entspreche das Unterrichtswesen seiner Zeit nicht. Denn an vielen Orten gäbe es gar keine Schulen, an anderen sei nur für die Kinder der Wolhabenden gesorgt, während doch zur Förderung der allgemein-menschlichen Bestimmung alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen eine planmäßige Schulbildung erhalten müßten. Ueberdies sei die herrschende Unterrichtsweise langweilend, abschreckend und dunkel, die sittliche Bildung werde in den Schulen vernachlässigt. Realien lehre man nicht, auf Latein verwende man übermäßig viel Zeit und doch meist vergeblich. Ihm selbst seien die schönsten Jugendjahre durch unnützes Schultreiben verdorben worden. Comenius will nun ein geordnetes System von Bildungsanstalten geschaffen wissen. Dieses System soll vier Abtheilungen haben: die Mutterschule, die Volksschule, die lateinische Schule und die Hochschule. Eine Mutterschule (d. i. die erste häusliche Erziehung unter Leitung der Mutter) soll in jedem Hause, eine Volksschule in jeder Gemeinde, eine lateinische in jeder Stadt, eine Hochschule (Akademie) in jedem Reiche oder in jeder größeren Provinz sein. In der Mutterschule soll das Kind die ersten sechs Jahre verbleiben, vom 6. bis 12. Jahre soll es die Volksschule besuchen. So weit also müsse der Bildungsgang aller Kinder übereinstimmen. Erst nachdem sie das Ziel der Volksschule erreicht hätten, sollten sie sich entweder praktischen Geschäften oder höheren Studien widmen.

Die Mutterschule habe in Summa dafür zu sorgen, daß ein gesunder Geist in einem gesunden Leibe sei. Demgemäß müsse die Mutter schon vor der Geburt des Kindes das Gedeihen desselben dadurch fördern, daß sie sich einer vernünftigen Diät befleißige, sie müsse dann aber auch den Säugling mit aller Treue pflegen, ihn namentlich auch selbst stillen; hierauf sei dem Kinde eine einfache, alle Reizmittel und Quacksalberei ausschließende Kost, Gelegenheit

und Muße zu frohem Spiele, eine vielseitige Anschauung verbunden mit einfachen Belehrungen zu bieten, zugleich aber Tugend und Frömmigkeit einzupflanzen. Sinnreich weist Comenius nach, wie das Kind schon in den ersten sechs Jahren im elterlichen Hause die Elemente aller seiner späteren Kenntnisse gewinnen könne und solle. Von der Wiege aus erweitere sich sein Blick allmälig über das Wohnzimmer, die sonstigen Räume des Hauses, den Hof, die Straßen, die Gärten und Felder, auf Sonne, Mond und Sterne; es lerne seine Gliedmaßen nebst ihrem Gebrauch, nicht minder Thiere, Pflanzen und Steine kennen und benennen, Licht und Finsterniß, Tag und Nacht, Farben und Formen, Zahlen und Töne unterscheiden; es gewinne die Anschauungen von längeren und kürzeren Zeitabschnitten, vom Wechsel im Naturleben, von den Einrichtungen, Beschäftigungsweisen und Erlebnissen in der Menschenwelt, höre Lieder singen, vernehme die Sprache, sehe die Geberden seiner Umgebungen und finde hierin eine Ausdrucksform für seine eigene Innenwelt. Kurz: Comenius entwirft einen naturgemäßen Grundriß der ersten Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen und zeigt, wie in denselben die Grundlagen alles späteren Unterrichts in der Geographie, Natur- und Himmelskunde, Chronologie und Geschichte, Geometrie und Arithmetik, in der Musik und Sprachlehre enthalten seien. Daneben sollen nun die Eltern durch gutes Beispiel ihren Kindern sittliches Gefühl einpflanzen, sie nicht verziehen, vielmehr zur Mäßigkeit, Reinlichkeit, Folgsamkeit, Bescheidenheit, Anständigkeit, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Arbeitsamkeit, zur Menschenliebe und Dienstfertigkeit anleiten, hierzu auch nöthigenfalls eine heilsame Strenge anwenden. Wenn nun das Kind reif werde für die Schule (im 6. Jahre), so solle man ihm dieselbe nicht in einem abschreckenden, sondern in einem freundlichen Lichte zeigen.

Die Volksschule nun soll nach Comenius keine andere Sprache lehren als die Muttersprache und überhaupt praktische Bildung verbreiten. Lesen, Schreiben, Orthographie, Rechnen, Messen, Gesang, Religion, das Einfachste aus der Geschichte, Natur-, Erd- und Weltkunde, populäre Belehrungen über Gewerbe und Künste sollen den Unterrichtsstoff ausmachen; dies alles sei nicht nur für die künftigen Geschäftsleute aller Art, sondern auch für die künf-

tigen Gelehrten werthvoll und nöthig. So ist die Volksschule des Comenius, welche aus sechs Classen bestehen soll, die Vorschule sowol für das praktische Leben, als auch für die höheren Unterrichtsanstalten. In Betreff der letzteren sei nur bemerkt, daß Comenius ihnen die Norm gibt: ohne Sachkenntniß keine vernünftige Rede, daher Pflege der Realien, nie Worte ohne Gedanken, immer das Concrete vor dem Abstracten. Daß in diesen Principien schon die Keime der später zu den Gymnasien hinzugetretenen Realschulen liegen, und daß aus dem Geiste, welchen Comenius vertrat, nachmals allerlei höhere Fachschulen und Akademieen neben den alten Universitäten entstehen mußten, leuchtet von selbst ein.

Doch wir haben hier besonders die Volksschulen im Auge. Welche Aufgabe Comenius denselben zuweist, wurde schon angedeutet und ist jetzt genauer darzulegen. „Die Schule, sagt er, ist eine Werkstätte der Humanität; sie soll die Menschen zum rechten, fertigen Gebrauch ihrer Vernunft, ihrer Sprache und ihres Kunsttalentes, zur Weisheit, Beredsamkeit, Geschicklichkeit und Klugheit ausbilden." Daher soll ihr Lehrstoff für alle Kinder des Volkes werthvoll, leicht faßlich und allseitig bildend sein. Was diesen Forderungen nicht entspreche, was weder Frucht fürs Leben bringe, noch die menschliche Veredelung fördere, nur auf leere Worte und mechanische Dressur hinauslaufe, gehöre nicht in die Schule. Der sorgfältig gewählte Lehrstoff müsse nun nach einer durchaus naturgemäßen Methode behandelt werden, die also dem normalen Entwickelungsgang des Kindes zu folgen und die mannigfaltigen Individualitäten zu beachten habe. Zuerst sollen die Sinne, dann das Gedächtniß, endlich der Verstand und die Urtheilskraft in Anspruch genommen werden. Nichts soll der Schüler auswendig lernen, was er nicht durch äußere oder innere Anschauung erfaßt hat, über nichts soll er Worte machen, was er nicht versteht. Immer erst die Sache, dann der sprachliche Ausdruck, erst Beispiele, dann Erörterung, Regel und Uebung; in allen Fächern zuerst das Leichteste und über allem Zweifel Gewisse, dann das Schwierige und Verwickelte, auch nie viel und vielerlei auf einmal, sondern ruhiger Fortschritt in festem Zusammenhange. Die Geisteswelt des Kindes soll sich organisch und harmonisch auferbauen, in allen Punkten klar, geordnet, zusammenhängend und

übereinstimmend. Das Kind gewinne naturgemäß zuerst aus allen Erkenntnißgebieten einzelne Grundanschauungen, die Mittelpunkte, an welche sich allmälig mehr und mehr specielle Einsichten anschließen; daher solle der Unterricht anfangs mehr encyclopädisch, dann erst genauer eingehend (fachlich) sein, er solle, wie wir sagen würden, einen concentrischen Gang befolgen. Die methodischen Gesetze der Anschaulichkeit, Gründlichkeit und Stufenmäßigkeit hatte Comenius vollständig erfaßt; nicht minder deutlich war ihm, daß aller Unterricht die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen und fördern müsse. Das Kind solle seine Sinne als Erkenntnißvermögen benutzen, die Dinge betrachten, die Natur und das Leben beobachten, das Wahrgenommene vergleichen und unterscheiden, aus den gewonnenen Vorstellungen Begriffe, Urtheile und praktische Folgerungen ableiten, seine Kenntnisse durch die Sprache richtig und geläufig ausdrücken lernen und durch vielseitige Uebung befestigen. Der Schüler dürfe daher nicht blos schweigend dem Lehrer zuhören, sondern müsse selbst mit sehen, mit denken, mit sprechen, überhaupt alle seine Kräfte in Thätigkeit setzen. Comenius vertritt mit einem Worte die heuristische Methode: die Erkenntniß soll nicht als eine fertige gegeben, sondern von den Elementen aus gefunden werden, oder, wie sich Comenius bildlich ausdrückt, der Lehrer säe nicht Pflanzen statt Pflanzensamen. Also kein todter Wortunterricht, keine Sprachbildung ohne Sachunterricht! Es mögen hierüber noch einige Aussprüche von Comenius angeführt werden. „Die Jugend recht unterrichten heißt nicht, ihr einen Mischmasch von Worten, Phrasen, Sentenzen und Meinungen, die man aus Autoren zusammengelesen, einstopfen, sondern ihr das Verständniß für die Dinge öffnen, damit hieraus wie aus einem lebendigen Quell viele kleine Bäche sich entspinnen. Bis jetzt haben die Schulen wirklich nicht darauf hingearbeitet, daß die Kinder wie junge Bäume aus eigener Wurzel Triebe entwickelten, sondern nur darauf waren sie aus, daß sie sich mit anderweitig abgebrochenen Zweiglein behängten. So lehrten sie die Jugend, sich nach Art der Aesopischen Krähe mit fremden Federn zu schmücken. Warum sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen? — Nicht Schatten der Dinge, sondern Dinge selbst, welche auf die Sinne und die Einbildungs-

kraft Eindruck machen, sind der Jugend nahezulegen. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen. Die Menschen müssen so viel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht blos fremde Beobachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben." — Anschauung ersetze die Demonstration. Nur wo die Objecte selbst nicht beschafft werden können, möge man Abbildungen, Beschreibungen, Vergleichungen mit schon Bekanntem eintreten lassen.

Da nun Comenius im Unterrichte keine Worte ohne Sachkunde, vielmehr eine innige Verbindung des Realen mit dem Sprachlichen wollte, die Schulen seiner Zeit aber aller realistischen Lehrmittel entbehrten: so schuf er ein Buch, welches die von den Kindern außerhalb des Schulzimmers gewonnenen Anschauungen fixiren und ordnen, zugleich aber auch die etwa noch gänzlich fehlenden Anschauungen wenigstens durch Abbildungen ersetzen, überdies aber alles Dargestellte in bestimmte Worte fassen sollte. Dieses Buch ist der „Orbis pictus", oder wie er es deutsch nennt: „Die sichtbare Welt, das ist aller vornehmsten Weltdinge und Lebensverrichtungen Vorbild und Benamung." Himmel und Erde mit allen ihren Hauptobjecten und Haupterscheinungen, das Wichtigste aus den Naturreichen, das Menschenleben mit seinen mannigfaltigen Verhältnissen, Arbeiten, Berufsarten und Ständen, selbst der Leib und die Seele des Menschen in den wichtigsten Momenten, auch die Sitten- und die Religionslehre werden in Bild und Wort vorgeführt. Wenn nun dieses Buch allerdings nur ein Nothbehelf, d. h. ein Ersatz der wirklichen Anschauung ist; wenn ferner die Abbildungen in demselben mangelhaft ausfielen, übrigens vieles zusammenstellten, was in der Wirklichkeit nicht beisammen ist; wenn sodann der Inhalt des Ganzen von dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft aus als sehr mangelhaft erscheint; wenn endlich ein übertriebenes Streben nach Vollständigkeit der Fassungskraft des Kindes zu viel aufgebürdet und zugleich sehr bedenkliche lateinische Benennungen moderner Dinge erzeugt hat: so war doch der Orbis pictus für seine Zeit ein

höchst originelles und sinnreiches Werk, das einen großen Fortschritt der Pädagogik markirte, lange Zeit als ein nützliches Schulbuch gebraucht wurde und unzähligen, oft schlechteren, Bilderbüchern als Vorbild diente. In wie großem Umfange man übrigens auch die Dinge in natura für Unterrichtszwecke verwenden möge: immer werden Abbildungen theils zur genaueren Betrachtung des in Wirklichkeit Angeschauten, theils als Ersatz der mangelnden Wirklichkeit in Anwendung kommen müssen, und dies eben ist die Idee des Orbis pictus.

Bezüglich des sprachlichen Unterrichts sagt Comenius: „Jede Sprache wird besser durch den Usus, durch Hören, wiederholtes Lesen, Abschreiben u. s. w., als durch Regeln gelernt; diese aber kommen dem Usus zu Hilfe und geben ihm Sicherheit." Demgemäß soll nun mit dem gesammten Sachunterricht Uebung in der Sprache verbunden werden, oder, wie man sich jetzt ausdrückt, aller Unterricht soll zugleich Sprachunterricht sein. Alles nämlich, sagt Comenius, was der Schüler erfaßt hat, soll er auch richtig und geläufig ausdrücken lernen; die Sprachbildung müsse mit der Geistesentwickelung parallel laufen, die Rede das treue Abbild des Gedankens sein; jene verhalte sich zu diesem wie das Kleid zum Leibe. Orthographische und grammatische Regeln verwirft Comenius keineswegs, nur sollen sie auf anschaulicher Grundlage ruhen; er huldigt derjenigen Methode, welche wir jetzt die analytisch-synthetische nennen und will immer die sprachlichen Uebungen an einen gehaltvollen und anschaulichen Stoff geknüpft wissen. Die Muttersprache gilt ihm weit mehr als allen seinen Vorgängern, mehr selbst, als seinem Zeitgenossen Ratke; sechs Jahre lang soll sie nach Comenius die einzige Schulsprache sein.

Sehr richtig bemerkt Comenius ferner, in consequenter Anwendung des Princips der Anschaulichkeit, daß beim Unterricht in den Fertigkeiten (Schreiben, Zeichnen, Singen, Lesen, Sprechen u. s. w.) das Vormachen, das gegebene Muster, nicht aber die Theorie die Hauptsache sei. Der Anfänger habe genau Achtung zu geben, treu nachzuahmen, sich fleißig zu üben, um allmälig zur Freiheit und individuellen Selbstständigkeit zu gelangen. „Handwerker verstehen sich hierauf gut: keiner wird dem Lehrjungen einen

theoretischen Vortrag über sein Gewerbe halten, sondern er läßt ihn zusehen, wie er, der Meister, es angreift, dann gibt er ihm das Werkzeug in die Hände und lehrt ihn damit umgehen und ihm nachahmen. Thun kann nur durch Thun gelernt werden, Schreiben durch Schreiben, Malen durch Malen u. s. w." (Ist später auch auf die Erlernung der Lehrkunst angewendet worden.)

Comenius ist aber kein bloßer Methodiker, sondern er wendet auch der disciplinarischen und pädagogischen Seite der Schule seine Aufmerksamkeit zu. In ersterer Beziehung ist besonders der Vorschlag interessant, der Lehrer solle überfüllte Classen in Gruppen abtheilen und sich für jede Gruppe aus den besten Schülern einen Gehilfen erwählen. Das ist also bereits die Bell-Lancastersche Schuleinrichtung (s. §. 40). Ferner betont Comenius wiederholt, daß die Schule nicht blos Kenntnisse, sondern auch Tugend und Frömmigkeit verbreiten, die Schüler zur Umsicht, Ausdauer, Pünktlichkeit, Ordnung, Gerechtigkeit u. s. w. anleiten solle. Besonders weist er auch auf die Gesundheitspflege hin. Er verlangt heitere Schulzimmer und einen Spielplatz neben dem Schulhause. Spiele und Turnübungen: als Laufen, Springen, Ringen, Ball- und Kegelspiel, sowie Spaziergänge sollen mit der Schuljugend vorgenommen werden. Ueber seine Schulpraxis ist uns leider nur weniges bekannt. In Patak hielt er ungefähr folgende Tagesordnung ein: 6—7 Uhr Religion, ½8—½9 Uhr Hauptpensum (Sprachunterricht) theoretisch (eigentlicher Unterricht), 9—10 Uhr dasselbe praktisch (Einübung); 1—2 Uhr Musik oder mathematische Uebungen, ½3—½4 Uhr Geschichte, 4—5 Uhr Stil, in den Pausen und nach dem Unterrichte Leibesübungen: Laufen, Springen, Ringen, Ball- und Kegelspiel, Blinde Kuh u. s. w.

Daß in den pädagogischen Werken des Comenius auch schwache Partieen vorkommen, darf uns im Hinblicke auf sein Zeitalter nicht Wunder nehmen. Das reale Wissen, insbesondere auch die physische und psychische Anthropologie, war beschränkt und durch Irrthümer getrübt; in Sachen der Religion, von der Comenius sehr viel spricht, steht er, wenigstens in der Theorie, auf dem Standpunkte der kirchlichen Orthodoxie des 17. Jahrhunderts; in seinen Ausführungen tritt nicht selten hinter der Wärme des Herzens die Klarheit des Verstandes zurück; er gebraucht viel Bilder und

Gleichnisse, die übrigens nicht immer recht zutreffen; seine Methodik zersplittert er in eine große Anzahl einzelner Vorschriften, in deren Disposition man nicht selten logische Strenge vermißt, die auch bisweilen nicht recht mit einander harmoniren. Dennoch ist Comenius eine wahre Leuchte seines Zeitalters und in den eigentlich pädagogischen Dingen unbedingt ein Genie erster Größe. Bedeutungsvoll ist seine Anschauungsweise besonders dadurch, daß er das gesammte Erziehungs- und Bildungswesen als Mittel zur Veredelung und Beglückung der Menschheit, zur Versöhnung der Völker, zur Erhebung über nationalen und confessionellen Hader betrachtet.

Indem wir von diesem Manne scheiden, verweisen wir diejenigen, welche sich genauer mit seiner Pädagogik befassen wollen, besonders auf die „Große Unterrichtslehre", deutsch von Beger und Zoubek, Leipzig 1872.

## §. 30. Locke.

An Comenius reihen wir einen Engländer an, weil seine Lebenszeit fast ganz in das 17. Jahrhundert fällt, seine psychologischen und pädagogischen Grundsätze aber auf die Theorie und Praxis der Erziehung in Deutschland von großem Einfluß gewesen sind. Dies ist **John Locke**, geb. 1632, gest. 1704.

Die freisinnigen Gedanken, welche er über Religion und Politik aufstellte, müssen wir hier übergehen, so reiche Früchte sie auch getragen haben. Für uns ist zunächst die Thatsache von Wichtigkeit, daß Locke die Methode der inductiven Forschung, wie sie Baco neu begründet und vorzugsweise zur Untersuchung der *äußeren* Natur eingeschlagen hatte, zum erstenmale consequent auch auf die Untersuchung der *geistigen* Natur des Menschen anwendete. Hierdurch wurde er der Begründer der für die Pädagogik so wichtigen *empirischen Psychologie*, die später in Deutschland durch Herbart und noch mehr durch Beneke ihre weitere Ausbildung erlangt hat. Insbesondere entwickelte und begründete schon Locke die wichtige Lehre, daß es keine angeborenen Begriffe gibt, sondern daß alle menschlichen Begriffe theils in der äußeren, theils in der inneren Erfahrung ihre Quelle haben, d. h. theils aus den durch die Sinne vollzogenen Wahrnehmungen von

der Außenwelt, theils aus den im Bewußtsein gegebenen Anschauungen von der Innenwelt gewonnen werden.

Das Zweite, was Locke für die Pädagogik geleistet hat, sind seine „Gedanken über die Erziehung der Kinder" (erschienen 1693). Den Inhalt dieses Buches müssen wir genauer darlegen.

Das Ideal der Erziehung erkennt Locke in dem Ausspruche des Juvenal: Mens sana in corpore sano. Zuerst handelt er ziemlich eingehend von der Gesundheitspflege. Einfache, dem kindlichen Organismus zusagende Kost, leichte und bequeme Kleidung, viel Aufenthalt und Bewegung im Freien, fleißiges Baden und Schwimmen, gründliche Abhärtung, regelmäßiger Schlaf auf kühlem und nicht zu weichem Lager (Matratzen), Vermeidung alles unnöthigen Medicinirens, das sind die Hauptpunkte, welche er hervorhebt. Gerade dadurch, daß Locke die physische Erziehung gründlicher und mit mehr Sachkenntniß behandelte, als alle früheren Pädagogen, bahnte er einen wichtigen Fortschritt im Erziehungswesen an, einen Fortschritt, der schon bei den Pietisten, noch viel entschiedener aber bei den Philanthropinisten in die Praxis übergeht.

Viel Treffendes sagt Locke auch über die Zucht. Unterstützt werde das sittliche Gedeihen der Kinder durch die Kräftigkeit und Gesundheit des Leibes. Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung soll der Zögling frühzeitig lernen. Der Erzieher müsse sich hüten, kleine Fehler desselben gering zu achten, oder gar selbst ihn zu üblen Angewöhnungen, zur Leckerei, Putzsucht, zu lügenhaften Ausreden u. s. w. zu verleiten. Nie dürfe man den Launen der Kinder, ihrer Selbst- und Herrschsucht nachgeben, nur strenger Gehorsam könne sie allmälig zu wahrer Freiheit führen. Besonderen Werth legt Locke auf die Bildung zur Wahrhaftigkeit und Ehrliebe. In letzterem Punkte geht er zu weit, indem er für den jungen Menschen den Ehrgeiz und das Streben nach dem Beifalle der Welt zu einem der allerwichtigsten Motive des Handelns machen will. Für Lob und Tadel, für den Beifall oder die kalte Zurückhaltung des Erziehers solle der Zögling besonders empfänglich sein. Körperliche Züchtigungen seien möglichst sparsam und zwar nur gegen Bosheit, Widersetzlichkeit und wiederholtes Lügen anzuwenden. Der Einzelerziehung im Hause gibt Locke unbedingt

den Vorzug vor der gemeinschaftlichen Erziehung in den Schulen. Die letzteren waren freilich zu seiner Zeit sowol in Rücksicht auf den Lehrstoff und die Lehrmethode, als auch in Rücksicht auf die Disciplin sehr mangelhaft, ja abschreckend; und wenn man, wie Locke thut, dem gegenüber ein edles Familienleben, eine treffliche Mutter und einen vorzüglichen Hofmeister voraussetzt, so wird ohne Zweifel die Privaterziehung den Vorzug verdienen.

Auf Kenntnisse legt Locke weniger Werth als auf Gesundheit, Tugend und Lebensweisheit. Das Kind solle nur lernen, was ihm einst nützlich sein, was sein Fortkommen und Ansehen in der bürgerlichen Gesellschaft fördern könne. Das Lernen selbst müsse möglichst ohne Zwang, aus freier Neigung des Zöglings von Statten gehen und vom Erzieher angenehm und leicht gemacht werden. „Es ist so unmöglich, in eine zitternde Seele schöne und regelmäßige Züge zu zeichnen, als auf ein schwankendes Papier." Das Lesen sollen die Kinder lernen, sobald sie sprechen können, aber ohne allen Zwang, sondern spielend, z. B. durch Würfel, auf deren Flächen die Buchstaben angebracht seien. Als Lesebuch werden Aesop's Fabeln, wo möglich mit Bildern, besonders empfohlen. Das Zeichnen müsse seines praktischen Zweckes wegen fleißig geübt werden. Der Sprachunterricht solle nach den Grundsätzen des Comenius ertheilt, also auf den Usus gestützt und dem Sachunterrichte angereiht werden. Auf praktisch realistisches Wissen, auf Menschenkenntniß, Gesetzeskunde, kaufmännisches Rechnen und Buchhalten sei besonderer Werth zu legen. Dagegen dürfe mit Poesie und Musik ja nicht viel Zeit verschwendet werden. Die Künste stehen bei dem nüchternen, auf das Praktische gerichteten Locke in geringem Ansehen; bei seiner prosaischen Denkungsweise kann das Gemüthsleben und der ästhetische Sinn nicht zur Geltung kommen. Dagegen wird das Tanzen mit Vorliebe empfohlen, weil es zur Entwickelung der Grazie und der feinen Manieren sehr dienlich sei. Ein junger Mann „von Stande" müsse überdies auch fechten und reiten, hierzu in seinen Erholungsstunden noch ein Handwerk sowie Gartenbau und Landwirtschaft betreiben.

Locke gibt überhaupt in seinem Buche, zu dessen Abfassung ihn seine Praxis als Hofmeister in einem gräflichen Hause veran-

laßt hatte, neben allgemein pädagogischen Gedanken eine specielle Anweisung, wie der Sohn eines vornehmen Hauses erzogen werden solle. Schon deshalb sind seine Erziehungsregeln einerseits nicht überall anwendbar, anderseits unvollständig; über die Bildung der Kinder des Volkes, über die Erziehung der Mädchen, über Einrichtung öffentlicher Schulen u. s. w. spricht er nur nebenbei.

Besonderen Anklang hat im 18. Jahrhundert, namentlich bei den Philanthropinisten, Locke's Empfehlung der Leibespflege, der Handarbeiten, der Erleichterung des Lernens und der Auswahl des Lehrstoffes nach Nützlichkeitsrücksichten gefunden.

### §. 31. Volksbildung und Schule im 17. Jahrhundert.

Im 17. Jahrhunderte kam von den Reformvorschlägen der oben charakterisirten Pädagogen nur wenig zu praktischer Durchführung. Die Zeit war zu ungünstig. Das aus dem 16. Jahrhundert überkommene Schulwesen war erschlafft und theilte die Erstarrung, welche sich über das Kirchenwesen verbreitet hatte. Der Geist der Freudigkeit und des Aufstrebens nach höheren Zielen war fast gänzlich erloschen.

Da kam der dreißigjährige Krieg und übte auf die ohnehin nicht vom Volksgeiste getragenen Bildungsstätten seine zerstörende Gewalt aus. Die Heere verwandelten sich mehr und mehr in Räuber- und Mörderbanden. Alle Laster wucherten empor und vernichteten die Grundlagen jeder geordneten und gedeihlichen Erziehungsarbeit, nämlich die Tugend, den Wolstand und den idealen Sinn in der Familie und im Staate. Verwüstung, Verödung und Armuth breiteten sich über die deutschen Lande aus. Viele Dörfer verschwanden vom Erdboden und mit ihnen die Schulen. Das spärliche Einkommen der Lehrer versiegte, und der Hunger zwang die berufenen Jugendbildner zur Ergreifung des Kriegshandwerkes oder eines anderen Geschäftes, machte sie wol auch zu Landstreichern und Räubern. Die Schüler wurden durch Kriegsgefahr, Hunger und Pest zerstreut; es war noch ein günstiger Fall, wenn die Stätten der Bildung nur vorübergehend in Militärquartiere und Lazarethe verwandelt wurden. Manche gingen ganz ein, darunter auch die einst von Trotzendorf geleitete Anstalt zu Goldberg. Hie und da wurden durch wechselnde Siege der

kämpfenden Confessionen auch die Schulen zu Tummelplätzen kirchlichen Haders und fortwährender Umgestaltungen.

Als endlich der Friede wiederkehrte, fehlte es an Mitteln und Kräften, die verfallene Zucht und Bildung wieder aufzurichten. Auch hatte das verarmte und verwilderte Volk wenig Sinn für geistige Interessen. Gefesselt durch die Noth des Lebens, aufgewachsen ohne Pflege des Verstandes und der Sittlichkeit sah es die Schulen mit stumpfsinniger Gleichgiltigkeit, ja mit bitterem Hasse an. Gerade da also, wo die Bildung am meisten noth that, war für die Wiederaufrichtung derselben nichts zu erwarten. Die Antriebe zum Fortschritt konnten zunächst nur von einzelnen hervorragenden Geistern ausgehen, und die Veranstaltungen zur Hebung des Volkes mußten von Fürsten und Obrigkeiten getroffen werden. Dabei suchte man zwar zunächst die Schulen in der Weise wieder herzustellen, wie sie vor dem dreißigjährigen Kriege entstanden waren; allein allmälig zog doch ein neuer Geist in sie ein.

Insbesondere kam noch vor Ablauf des 17. Jahrhunderts die deutsche Sprache zu der ihr gebührenden Anerkennung. Die lateinische Sprache, das Denkmal der einstigen Römerherrschaft, das Organ der Päpste und der Kirche, der römisch-deutschen Kaiser und der Rechtspflege, war allmälig zur Sprache der gesammten Gelehrsamkeit geworden: sie sollte die Schätze alles Wissens aufspeichern, und den Gedankenaustausch über alle Scheidewände der Nation hinweg vermitteln. Ganz gut. Aber wo blieb das Volk? Was nützten alle Kenntnisse und hohen Gedanken, wenn sie nicht in das öffentliche Leben hineingeleitet, wenn sie nicht Gemeingut der bürgerlichen Gesellschaft wurden? — Daher muß das erneuerte Emporkommen unserer Muttersprache im 17. Jahrhunderte als eine entscheidende Wendung in der Geschichte der deutschen Volksbildung bezeichnet werden.

Mit dem Ansehen und Gedeihen der heimischen Sprache stand nämlich die patriotische Gesinnung, die nationale Denkungsweise und Gesittung, der Durchbruch neuer Ideen, folglich die öffentliche Erziehung im Großen und Ganzen in innigster Wechselwirkung. Nun hatte selbst der dreißigjährige Krieg mit allen seinen Gräueln nicht alle edlen Bestrebungen vernichten können. Ge-

rade die furchtbare Schmach, welche auf unserem Volke lag, wies die besten Geister desselben aus der jämmerlichen Wirklichkeit in das Reich der Ideen; mitten in dem allgemeinen Verderben waren sie die Hüter der Menschenwürde, die Wegweiser und Bahnbrecher für eine bessere Zukunft.

Wie klar und fest Comenius, als alles um ihn wankte, den Bau seiner Pädagogik aufführte, haben wir oben gesehen. Hier müssen wir noch einige andere Männer nennen, die zwar nicht Pädagogen von Fach waren, aber doch als Pfleger deutschen Sinnes und deutscher Sprache auch Erzieher des deutschen Volkes geworden sind. Martin Opitz († 1639) verlieh der heimischen Sprache und Poesie neuen Glanz, brachte sie bei Gelehrten und Fürsten zu Ehren, bahnte ihr neue Wege, wurde auf ein Jahrhundert das Vorbild der vaterländischen Dichter. Nunmehr bildeten sich auch in verschiedenen Gegenden Gesellschaften zur Pflege der Muttersprache, der patriotischen Gesinnung und des idealen Lebens. Die trübselige Zeit begünstigte insbesondere die religiöse Poesie, welche damals eine wahre Glanzperiode feierte, die in Paul Gerhardt († 1676) den Gipfelpunkt erreichte. — Aber auch die Prosa trieb Früchte. Michael Moscherosch († 1669, als Schriftsteller nannte er sich Philander von Sittewald) geißelte die Thorheiten und Laster seiner Zeit, besonders den Mangel an Patriotismus und die Ausländerei in Sprache und Sitte, gab aber auch in einem besonderen Büchlein Anweisung zur Besserung des Schadens, eine Anweisung nämlich zu einfach verständiger und christlich frommer Kinderzucht. — Selbst der größte Gelehrte des Jahrhunderts, Leibniz (geb. 1646 zu Leipzig, † 1716 zu Hannover), obwol er seine Werke fast sämmtlich lateinisch oder französisch abfaßte, verschmähte es nicht, sich der unter seinen Standesgenossen noch sehr gering geschätzten Muttersprache anzunehmen, Vorschläge zu ihrer Fortbildung und Anwendung in der Wissenschaft zu machen. Sein männliches Eintreten für Geistesfreiheit trug Früchte für die ganze Nation. Noch volksthümlicher wirkte Thomasius (geb. 1655 in Leipzig, † 1728 in Halle). Er machte die deutsche Sprache im vollen Sinne des Wortes zum Organ der Wissenschaft, begann in derselben bereits 1687 juristische Vorlesungen an der Universität zu Leipzig, die er

dann in Halle fortsetzte, gab gelehrte Werke und Zeitschriften in deutscher Sprache heraus und zog zugleich wichtige Zeitfragen vor das Forum des Volkes, so die Abschaffung der Hexenprocesse und der Tortur.

Das Auftreten solcher Männer blieb nicht ohne Wirkung. Die Rectoren und Lehrer der Gymnasien gaben allmälig ihre Vergötterung der lateinischen Sprache und ihre Verachtung der Muttersprache auf und räumten der letzteren einen Platz im Lehrplane ein. Dieser Fortschritt zeigt sich in allen gegen Ende des 17. und am Anfange des 18. Jahrhunderts von den Fürsten und Städten erlassenen Schulordnungen. Viele kleine lateinische Schulen wurden in deutsche Schulen umgewandelt. In dieser Zeit beginnt auch die Popularisirung der Wissenschaften und ihre Verbreitung im Volke. Insbesondere wurde es nun auch möglich, den deutschen Lehrerstand mit den nöthigen Kenntnissen zu versehen, ohne ihn an die Gelehrtenschule zu binden, möglich auch, in die eigentlichen Volksschulen neue Bildungselemente zu verpflanzen.

Welche Schwierigkeiten freilich der Wiederherstellung und Verbesserung der öffentlichen Bildungsanstalten nach dem dreißigjährigen Kriege im Wege standen, ist schon hervorgehoben worden. Die höheren Schulen kamen zwar bald wieder zur Blüte: für sie hatte man Interesse und Geld, Schüler und Lehrer. Aber die Elementarschulen, besonders in kleinen Städten und auf den Dörfern, waren arg vernachlässigt. An vielen Orten hielt es schwer, nur das Alte zu erhalten oder wiederherzustellen; fast unmöglich war es, etwas Neues zu schaffen. Wie schon oben bemerkt wurde, konnte in dieser trübseligen Zeit fast nur die obrigkeitliche Fürsorge das Volksschulwesen vor gänzlichem Verfalle retten. Und in der That haben während und nach dem dreißigjährigen Kriege in vielen deutschen Ländern die Regierungen dem Volksschulwesen ein wachsames Auge zugewendet. Wir heben hierfür einige Belege hervor. In Weimar wurden 1619 alle Kinder vom 6.—12. Lebensjahre als schulpflichtig erklärt. Im Meiningischen suchte man 1621 durch eine allgemeine Schulvisitation dem Verfall der Volksbildung vorzubeugen, ebenso 1628 in Hessen-Darmstadt, wo dann 1634 verordnet wurde, daß alle Kinder so lange in die Schule gehen sollten, bis sie mindestens lesen und schreiben könn-

ten. In Württemberg erschienen 1641, 1646 und 1649 herzogliche Verordnungen, welche den Gemeinden die Erhaltung der Schulen zur Pflicht machten und den Eltern auftrugen, ihre Kinder zum Schulbesuche anzuhalten. Wo es nicht anders ginge, sollten wenigstens die Nachbargemeinden gemeinschaftlich einen Schulmeister halten, oder, wenn auch das nicht möglich wäre, sollte man die Kinder in die nächstgelegene Schule schicken. Nach einer mecklenburgischen Verordnung von 1650 sollten die Pfarrer und Küster nebst ihren Frauen „etliche Knaben und Mägdlein" im Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen unterweisen. Der Kurfürst von Brandenburg forderte 1662 die kirchlichen Organe und die Gemeinden auf, allen Fleiß anzuwenden, daß hin und wieder Schulmeister bestellt würden.

Die bedeutendste Schulreform aber, welche im 17. Jahrhunderte versucht wurde, ist die des Herzogthums Gotha. Herzog Ernst der Fromme (reg. von 1640—1675), angeregt durch Ratke und Comenius, unterstützt von einem wackeren Schulmanne (dem Gymnasialrector Reyher in Gotha), wollte das Volksschulwesen seines kleinen Staates von Grund aus wiederherstellen und zwar in entschieden verbesserter Gestalt. Der Plan hierzu ist in dem „Methodus oder Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die untersten Classes der Schuljugend im Fürstenthum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen." — In dieser Schulordnung sind alle Kinder beiderlei Geschlechtes vom 5.—14. Lebensjahre als schulpflichtig erklärt; Versäumnisse werden mit Geldstrafen belegt. Dem Unterrichte sollen jeden Vor- und jeden Nachmittag 3 Stunden gewidmet werden, nur Mittwochs und Sonnabends die Nachmittage frei sein. Alle Kinder sind gleichzeitig in der Schule versammelt (ungetheilte Schule), werden aber in drei Classen getheilt. Besonders bemerkenswerth ist es, daß im „Schulmethodus" als Lehrstoff außer der Religion, dem Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen auch die „Wissenschaft etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge" aufgestellt wird; es sollen nämlich Belehrungen über Pflanzen, Thiere, Menschen, Naturerscheinungen, Seelenlehre, Heimats- und Vaterlandskunde, Gesetze, Haushaltung, Meßkunst, Kalender u. s. w.

gegeben und dabei die Jugend von dem Aberglauben des Volkes abgeführt werden. Endlich ist noch hervorzuheben, daß diese gothaische Schulordnung auch über Methode und Disciplin genaue Bestimmungen enthält, die erziehliche Seite der Schule entschieden hervorkehrt, dabei auch das leibliche Gedeihen der Kinder ins Auge faßt. Dies alles sind unverkennbare Spuren des durch die Pädagogen des 17. Jahrhunderts angebahnten Fortschrittes. Wir führen einige Stellen aus dem Schulmethodus an. „Sobald die Kinder im Lesen ziemlich fortkommen können, sollen sie auch und zwar ohne Unterschied, die Mägdlein sowol als die Knaben, zum Schreiben angeführt werden, welches auf folgende Weise zu treiben: Nämlich der Präceptor muß erst die Vorbereitung machen, daß er den Kindern die Feder schneide und zeige, wie sie solche recht fassen sollen, darauf ihre Schreibbüchlein vorher etwas breche und auf dieselben so lange, bis sie gleich lernen schreiben, blinde Linien mit einem Griffel oder Bleiweiß ziehe, nächstdem aber sie fein gerade und bequemlich gegen die Tafel setze. .. Damit aber der Präceptor wissen könne, ob denn die Kinder ohne Vorschriften etwas orthographisch schreiben können, so soll er sie entweder, was sie auswendig gelernt haben, aus ihren Köpfen hinschreiben lassen, oder es ihnen vorsagen, oder ein Kind nach dem andern aufstellen und den andern dictiren lassen. ... Das Rechnen wird durch die vier Species, nach Anweisung des Rechenbüchleins fortgetrieben, hernach die Regel de Tri und endlich, wenn es so weit gebracht werden kann, die Brüche vorgenommen, und wie nun der Präceptor ein Kind nach dem andern auf der Tafel eine Prob thun und darauf das Exempel von allen, die so weit kommen sind, in ihr Büchlein nachschreiben läßet, weswegen sie auch bei guter Aufmerkung zu erhalten. Also soll er ihnen auch mündlich durch allerhand Exempel den Grund recht beibringen und bald diese, bald jene Zahl fragen. ... Alles, was zur Demonstrirung und Treibung der natürlichen und andern Wissenschaften erfordert wird, muß nach und nach zur Hand geschaffet werden. Die Länge der Stunden zeiget der Präceptor an einer Sanduhr. Die zwölf himmlischen Zeichen und die Abwechslung des Mondes lehret er aus dem Kalender. Bei Donner und Blitz hat er zu erinnern, warum der Blitz eher gesehen, als der

59*

Donner gehöret wird, obgleich beides mit einander geschieht: nämlich die Entfernung; welches er mit einem Gleichniß, von einem Büchsenschuß genommen, erklären soll. Den Unterschied der vier Theile der Welt soll er an der Kirchen weisen, denn weil der Altar alle Zeit gegen Morgen stehet, so hat einer, der das Angesicht gegen den Altar wendet, den Morgen vor sich, hinter sich aber den Abend, auf der rechten Hand den Mittag, auf der linken aber Mitternacht. Damit man aber die Kräuter, Bäume, Stauden desto besser wissen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, so viel möglich, in den Gärten gezeiget, oder auch gedörret auf Papier genähet, oder geleimet und also gezeiget werden können. Da der Thiere Leiber mit dem menschlichen Leibe in den meisten Stücken übereinkommen, so sollen die Präceptores die Gelegenheit nehmen, wenn irgend ein Schwein oder sonst ein Thier geschlachtet wird, daß sie alsdann die Kinder darzuführen und die Stücke, so im Unterricht genennet worden, zeigen lassen. . . . Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeiget werden, dafern die Sachen nicht allbereit bekannt wären. Den Zoll sollen die Schulmeister der Jugend nicht allein vorsagen, aus dem Abriß zeigen und an die Tafel vormalen, sondern auch an dem Lineal, welches eben einer Ellen lang ist, zeigen. . . . Gerade Linien und Cirkellinien soll er ihnen vorzeigen, nennen und nachmachen lassen. . . . An einem runden Hute soll gezeigt werden, daß die Peripherie dreimal so groß sei als der Durchmesser."

Allein so verständig auch dieser gothaische Schulplan angelegt war, so umsichtig und eifrig auch der Herzog die Durchführung desselben betrieb: am Ende seines Lebens mußte der edle Fürst gestehen, daß die Früchte seiner Bemühungen sehr gering seien. Er erkannte auch ganz richtig das Haupthinderniß einer durchgreifenden Schulverbesserung: den Mangel an geschickten Lehrern. Was helfen die weisesten Schulordnungen, wenn die Ausführung derselben untüchtigen Personen anvertraut ist? — Daher legte Herzog Ernst der Fromme in seinem Testamente seinen Nachfolgern die Errichtung einer Lehrerbildungsanstalt dringend ans Herz. Allein es dauerte noch geraume Zeit, ehe diese Idee sich Bahn brach. Erst im achtzehnten Jahrhunderte

machte man ernstliche Anstalten, sie zu verwirklichen. Im 17. Jahrhunderte blieb die Bildung, die dienstliche Stellung und das Einkommen der Volksschullehrer im Ganzen wie früher. Der Landlehrer war Cantor, Organist und Küster, mußte läuten, die Thurmuhr besorgen, bei Hochzeiten und Taufen aufwarten, er war Musikant, Gemeindeschreiber und Gemeindediener, er flickte Schuhe und Kleider, ging auf Taglohn, spaltete dem Pfarrer das Holz, drosch ihm das Getreide, trieb ihm die Accidenzien ein u. s. w. Natürlich waren diese Geschäfte nicht überall ganz gleich, sondern örtlich modificirt. Im Ganzen aber standen die Dinge, wie im 16. Jahrhunderte.

Eine lebhafte Schilderung der damaligen Zustände gibt ein Buch, welches um das Jahr 1700 unter folgendem Titel erschien: „Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder sogenannten Dorfschulmeister regieren; als da sind: der stolze, der faule, der grobe, der falsche, der böse, der nasse, der dumme Teufel, welchen kommt hinten nach gehunken, als ein überleier, der arme Teufel" u. s. w. Hier einige charakteristische Stellen aus diesem Buche: „Etliche Küster haben solche Handwerke gelernet, die sie ohne Versäumniß der Schule nicht treiben können, zum Exempel: einer ist ein Mäurer, oder Ziegeldecker, der andere ein Seiler, der dritte ein Schlächter u. s. w. Da gehen sie denn ihrer Nahrung nach, lassen indes die Kinder alleine sitzen, daß die großen die kleinen aufsagen lassen müssen, oder es informiret die Frau schlecht genug; oder sie jagen die Kinder fort und lassen sie, so lange es Schulzeit ist, auf dem Kirchhofe herumlaufen und spielen. Indessen läuten sie gleichwol immer in die Schule, daß der Pfarrer und die Gemeinde denken sollen, es gehe alles gar richtig zu, da sie doch flugs nach dem Läuten hinweggehen und vor Abends nicht wieder kommen. . . . Ich protestire voraus, daß ich weder dem ganzen noch dem halben Schulmeister-Collegio den dummen Teufel Schuld geben will. Sondern was ich hier schreibe, ist nur von der Canaille und von der großen Menge der gemeinen Dorfküster geredet, die weder auf Schulen noch auf Handwerken haben gut thun wollen, sondern beiden vor der Zeit entlaufen sind, und also weder Kopf noch Hand etwas Tüchtiges gelernet hat, dahero sie sich des Bettelns zu erwehren in

den Küsterstand begeben haben. Soll nun so ein dummer Teufel einmal eine Superintenden-Predigt ablesen aus einer Postille, so erschrickt er davor wie die Israeliten vor dem Riesen Goliath, zählet die Blätter, wie lang die Predigt ist, lässet sich den Pfarrer etwas davon notiren, das er auslassen könnte, wenn es zu lang werden wollte; denn es gehen sonst wol etliche Jahre hin, ehe ein Schulmeister so viel lieset, als eine vollkommene Predigt austrägt. . . . Geschriebenes können sie noch viel weniger zu Wege bringen und haben nicht so viel Geschicke, eine Notul oder Kirchengebet recht zu verlesen. . . . Man wird wenig Schulmeister finden, welche so gelehrt wären, daß sie im Deutschen Dativum und Accusativum, dem und den, unterscheiden könnten, sondern verwechseln es sowol im Reden als im Schreiben nicht mehr als alle Augenblicke, daß einem Verständigen Ohren und Augen davon wehe thun. . . . Es gibt wenig oder gar keinen unter den Schulmeistern, welche recht orthographisch schreiben können. Ja sie haben selten so viel Geschicke, einen Brief nur abzuschreiben. Geschweige denn, daß sie von sich selbst einen geschickten Brief concipiren, stilisiren, ja nur eine elende Quittung oder Paßzettel auffsetzen könnten. Denn sie können unmöglich einen Hochzeit- oder Gevatterbrief zu Wege bringen, wenn sie nicht ein Modell haben darnach sie ihn abschreiben. Sie wissen auch nicht, wo sie ein Punctum, Comma, Colon u. dgl. machen sollen. . . . In der Rechenkunst können ihrer etliche das Einmaleins nicht; wenn sie addiren, fangen sie vorn von den Thalern an. Ja sie können nicht einmal numeriren, wissen nicht, wie sie ein Halbes schreiben sollen und machen aus $\frac{1}{2}$ $\frac{2}{1}$ . . . Wäre also das Beste, daß man die Küster, ehe sie angenommen werden, genau in allen Stücken, die ein Küster wissen soll, auch in gemeiner Geschicklichkeit examinirte, also daß sie nicht nur die Probe singen, sondern alle ihre Actus ministeriales, als Läuten, Seigerstellen, Lichtputzen, Spinneweben abkehren u. s. w., sonderlich Schule und Kinderlehre halten, zur Probe thun müßten, oder daß man eine eigene Schule oder Seminarium anrichtete, darinnen junge Leute zu künftigen Schulmeistern erzogen würden. Sonst wenn man verdorbene Schüler, entlaufene Handwerksbürschchen oder Studentenjungen dazu nehmen muß, so ist eine Gemeinde wol schlecht beschulmeistert.“

## Fünfter Abschnitt.

# Das achtzehnte Jahrhundert.

### § 32. Der Pietismus, Francke und seine Geistesverwandten.

Als das 17. Jahrhundert zur Neige ging, hatten die pädagogischen Reformbestrebungen, welche sich in ununterbrochener Reihe durch dasselbe hindurchziehen, noch nirgends eine gründliche Umgestaltung der Praxis hervorgebracht. Aber von da an beginnt eine entschiedene Wendung zum Besseren, die Saaten keimen, die Ideen werden zu Trieben und Thaten, in immer weiteren Kreisen regt sich pädagogisches Interesse und Streben. Das Wesen und die Wichtigkeit der Menschenbildung wird mehr und mehr erkannt; die Pädagogik schüttelt den alten Schulstaub ab und schließt sich an das Leben an, sie will nicht ein geistloses Handwerk oder ein kirchliches Nebengeschäft bleiben, sondern fängt an, sich zu einer selbstständigen Kunst und Wissenschaft zu erheben. Noch immer leisten ihr einzelne Theologen erhebliche Dienste, aber sie thun es meistens ohne kirchlichen Auftrag, ja vielfach im Gegensatze zu der herrschenden theologischen Richtung. So schon die Pietisten, deren pädagogische Anstalten dem neueren Erziehungs- und Unterrichtswesen die Bahn brechen halfen. Rousseau, die Philanthropisten, Pestalozzi und seine Nachfolger arbeiten dann auf die durchgreifende Ausgestaltung der Pädagogik zu einer eigenen Wissenschaft und Kunst hin. Die Gegenwart steht noch unter dem Einflusse der von diesen Männern ausgegangenen Strebungen.

Indem wir nun zunächst auf Francke, den großen Pädagogen des Pietismus, unsere Aufmerksamkeit zu richten haben, schicken

wir eine kurze Charakteristik desjenigen Mannes voraus, welcher die bezeichnete religiöse Richtung einleitete. Dies war **Phil. Jak. Spener**, geb. 1635 zu Rappoltsweiler im Elsaß, seit 1686 Oberhofprediger zu Dresden, 1691 Propst zu Berlin, wo er 1705 starb. Nicht das Wissen der Glaubenslehre, sondern das lebendige Gefühl der menschlichen Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit betrachtete er als die Hauptsache im Christenthum. Frommer Sinn, aufrichtiges Gebet und gottesfürchtiger Lebenswandel gelte mehr, als ein orthodoxes Bekenntniß. Statt also im Jugendunterrichte den Katechismus blos auswendig lernen zu lassen, müsse man denselben der kindlichen Fassungskraft nahe bringen, ihn populär auslegen, für Herz und Leben fruchtbar machen. Statt mit kaltem Verstande die kirchlichen Dogmen vorzutragen, zu erklären, zu beweisen und gegen abweichende Meinungen zu vertheidigen, habe die Kirche eine erbauliche und praktische Unterweisung in der Religion zu bieten. Diese Unterweisung solle nicht ausschließlich, nicht einmal überwiegend in der Form des Vortrags, vielmehr auch, ja vorzugsweise in der Form des Gesprächs ertheilt werden. Nach diesen Grundsätzen betrieb Spener mit allem Eifer die kirchliche Kinderlehre, welche er als ein Hauptstück des geistlichen Berufes betrachtete. Und was er praktisch übte, legte er auch in Schriften dar. So wurde er der Wiederhersteller der altkirchlichen Katechese auf dem Boden des Protestantismus, also der Begründer der neueren Katechetik. Von seinen orthodoxen Standesgenossen wurde er als mystischer Sektirer verschrieen und heftig angefochten. Praktische Nachfolger fand er zu seiner Zeit wenig. Noch lange nach dem dreißigjährigen Kriege verharrten die meisten Pfarrer in einer starren und unfruchtbaren Rechtgläubigkeit, ohne sich ihrer Lehraufgabe bewußt zu werden, ohne auch nur die **religiöse** Jugend- und Volksbildung mit Eifer und Geschick in Angriff zu nehmen. Spener that es: sein Wirken war gut gemeint und fruchtbar, zog ihm aber den Haß der sogenannten Kirche, d. h. der herrschenden Majorität des geistlichen Standes zu und war gewissermaßen eine Emancipation von der Praxis der Theologenzunft; er wollte die Religion **pädagogisch verwerthen**. Und hierdurch erwarb er sich ein eben so unbestreitbares Verdienst, wie durch die Hinlenkung des kirchlichen

Lebens vom bloßen Glauben und Bekennen der vorgeschriebenen Dogmen zum religiösen Gefühle und Wandel. Hiermit soll seiner religiösen Richtung kein unbedingtes Lob gespendet werden. Den Keim der Ausartung trug dieselbe in sich, und er kam nur zu bald zur Entwickelung, wodurch dann der „Pietismus" nicht blos den kirchlich orthodoxen, sondern auch den rein menschlichen Anschauungen anstößig wurde.

Das pädagogische Haupt des Pietismus ist August Hermann Francke, geboren 1663 zu Lübeck. Sein Vater wurde im Jahre 1666 von Herzog Ernst dem Frommen als Justizrath nach Gotha berufen, was für den jungen Francke nicht ohne wichtige Folgen blieb. Denn nicht nur fand er in dem Gymnasium seiner neuen Heimat eine treffliche Vorbereitung auf das Universitätsstudium, sondern er wurde auch von der bedeutsamen Schulreform angeregt, welche gerade damals in Gotha vor sich ging. Die Universitätsstudien machte Francke in Erfurt und Kiel. Sein Fach war die Theologie, welche ihm aber in ihrer damaligen Gestalt, d. h. in ihrer scholastisch orthodoxen Verknöcherung zu einer bloßen Kopfsache, so widerwärtig erschien, daß ihm mit derselben beinahe die Religion selbst abhanden gekommen wäre; nur der ihm im elterlichen Hause eingepflanzte fromme Sinn hielt ihn aufrecht. Um aber seinen lebhaften, auf anschauliche Erkenntniß gerichteten Wissenstrieb zu befriedigen, hörte er neben den theologischen Disciplinen auch Vorlesungen über Physik, Botanik und andere weltliche Fächer, wodurch die realistische Richtung seiner späteren Wirksamkeit angebahnt wurde. Bedeutsam ist auch der Umstand, daß Francke schon während seiner Candidatenjahre sich praktisch mit dem Elementarunterrichte vertraut machte. Er ertheilte nämlich im Jahre 1687—1688 in Hamburg Privatunterricht, welcher ihm mancherlei Erfahrungen zuführte und seine pädagogische Lebensrichtung für immer bestimmte. Gleichzeitig schloß er sich in religiöser Hinsicht entschieden an Spener an, dem er auch von Hamburg aus in Dresden einen längeren Besuch machte. Dies sind die wichtigsten Momente aus der Entwickelungsgeschichte Francke's. Sein epochemachendes Wirken entfaltet sich in Halle a. d. Saale, wohin er 1692 als Professor und Prediger berufen wurde, und wo er 1727 starb.

Die großartigen Anstalten, welche er daselbst schuf, und welche als „Franckesche Stiftungen" noch heute bestehen, traten am Ende des 17. und am Anfange des 18. Jahrhunderts ins Leben. Sie entsprangen aus dem Mitleid gegen das physische, geistige und sittliche Elend der Armuth. Um nämlich den zahlreichen Bettelkindern, welche Francke's Wohnung heimsuchten, gründlich aufzuhelfen, sammelte er Almosen, und der Ertrag derselben ermuthigte ihn im Jahre 1695 zur Errichtung einer Armenschule in seiner Amtswohnung; als Lehrer stellte er einen mittellosen Studenten an. Noch in demselben Jahre wurden ihm eine Anzahl Bürgerkinder gegen ein wöchentliches Schulgeld zum Unterricht übergeben. Die ansehnlichen Unterstützungen, welche Francke zur Förderung seines Werkes erhielt, verwendete er zunächst zur Ermiethung eines Zimmers und zur Anstellung eines zweiten Lehrers, indem er die Armenschule von der Schule für Bürgerkinder trennte; ferner nahm er eine Anzahl Waisen ganz in Erziehung, indem er sie vorläufig in Bürgerfamilien unterbrachte; bald kaufte er auch ein Haus für die Armenschule. Hierzu kam noch im Jahre 1695 ein neues Institut. Drei adelige Knaben nämlich, welche Francken zum Unterricht und zur Erziehung übergeben wurden, bildeten den Stamm des nachmaligen „Pädagogiums," einer Lehr- und Erziehungsanstalt für Söhne höherer Stände. Im 17. Jahrhunderte hatte sich nach und nach, besonders unter französischem Einflusse, im deutschen Adel eine neue Bildung entwickelt, welche von den Zielen der Gymnasien mehrfach abwich. Die classischen Sprachen und Literaturen, besonders das Griechische, wurden zurückgestellt, dafür aber moderne Elemente, namentlich die französische Sprache und Literatur, die neuere Geschichte und Geographie, die Naturkunde, die Staats- und Kriegswissenschaft, die Genealogie und Heraldik, die ritterlichen Leibesübungen u. s. w. in den Vordergrund gestellt; zugleich sollte die adelige Jugend größere Freiheiten und eine rücksichtsvollere Behandlung genießen, als die bürgerliche. Diesen aristokratischen Forderungen suchten nun die Gymnasien nach Möglichkeit zu entsprechen, und viele Rectoren verfuhren hierbei so servil und unpädagogisch, daß sie das Unterrichtssystem, die Disciplin, die Würde und den Frieden ihrer Anstalten erschütterten, die dann weder den Bedürfnissen des Gelehrtenstandes,

noch den Ansprüchen der Vornehmen recht genügten. Und so gebar die Zeit jene besonderen Lehr- und Erziehungsanstalten für Knaben höherer Stände, wie uns hier in Francke's „Pädagogium“ eine solche entgegentritt.

Die reichen Geschenke und Vermächtnisse, welche den menschenfreundlichen Unternehmungen Francke's gewidmet wurden, ferner die bedeutenden Erträge aus buchhändlerischen Geschäften und dem Verkauf medicinischer Geheimmittel, endlich auch die nicht geringen Einnahmen an Schulgeld und Erziehungshonorar ermöglichten einen außerordentlichen Aufschwung der jungen Anstalten. Schon im Jahre 1698 ward der Bau eines besonderen Waisenhauses begonnen, in welchem dann die vorher in Bürgerhäusern zerstreuten Waisen ein gemeinsames Asyl fanden; im Jahre 1705 beherbergte dieses Waisenhaus 100 Knaben und 25 Mädchen. Die Armenschule wurde in eine „deutsche Bürgerschule“ mit Knaben- und Mädchenclassen umgewandelt, indem in den Lehrplan neben Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen noch Naturkunde, Geschichte und Geographie aufgenommen wurde. Bei Francke's Tode waren in der gesammten Bürgerschule 1725 Knaben und Mädchen. Schon 1697 hatte Francke neben der „deutschen“ eine „lateinische Schule“ (Gymnasium) eröffnet, in welcher auch realistische Fächer vorgetragen wurden; sie zählte im Todesjahre des Gründers 400 Schüler. Das Pädagogium, dessen Schüler anfangs, wie die Waisen, in Bürgerhäusern zerstreut wohnten, erhielt 1713 ein eigenes schönes Gebäude mit einem botanischen Garten, einem Naturalienkabinet, einem physikalischen Apparat, einem chemischen und einem anatomischen Laboratorium und einer Werkstatt zum Drechseln und Glasschleifen. Humanistische, realistische und technische Fächer bildeten einen sehr vielgestaltigen Lehrstoff; die Schüler gehörten jedoch, je nach ihrem individuellen Bildungsstande, in verschiedenen Fächern verschiedenen Classen an, eine später von Salzmann in Schnepfenthal nachgeahmte Einrichtung. Im Jahre 1727 hatte das Pädagogium 82 Zöglinge.

Hierbei sei eines merkwürdigen Mannes gedacht, welcher in diesem Institute seine Knabenjahre verlebt hatte, und der im Geiste des Pietismus eine neue religiöse Gemeinde stiftete. Dies ist Graf Nikolaus von Zinzendorf. Geboren 1700 in Dres-

den war er schon als Kind der Spenerschen Richtung zugeführt worden; im Francke'schen Pädagogium, dem er von 1710—1716 als Zögling angehörte, fand seine schwärmerische Frömmigkeit einen gedeihlichen Boden. Der Drang, eine Gemeinde von Auserwählten zu bilden, hatte ihn schon damals ergriffen, begleitete ihn durch sein ganzes Jünglingsalter und gelangte im Jahre 1727 zum Ziel: Zinzendorf wurde der Gründer der Herrnhuter Brüdergemeinde.

Doch wir kehren zu Francke zurück. Die Mehrzahl seiner Lehrer wählte er sich aus Studenten der Theologie. Damit jedoch dieselben eine genügende methodische und disciplinarische Bildung erlangten, formirte er im Jahre 1707 eine Art Lehrerseminar, in welchem den Studirenden unentgeltlich pädagogische Unterweisung ertheilt und Gelegenheit zu praktischen Uebungen geboten wurde. Auch genossen die Seminaristen freien Tisch, mußten sich aber verbindlich machen, nach Ablauf ihres zweijährigen Bildungscursus mindestens drei Jahre in den Francke'schen Anstalten zu wirken. Freilich mögen die meisten dieser jungen Männer Anfänger in der Lehr- und Erziehungskunst geblieben sein, indem sie den Schuldienst nur als Durchgang zum geistlichen Amte betrachteten. Die Nachtheile, welche hieraus den Francke'schen Anstalten erwuchsen, wurden aber durch mehrere Umstände wesentlich gemildert. Erstens nämlich konnte sich der Leiter des Ganzen seine Lehrgehilfen nach eigenem Ermessen wählen, also den einheitlichen Geist seines Lehrkörpers wahren und demselben gute Talente zuführen; ferner bot die jugendliche Begeisterung der angehenden Pädagogen einigen Ersatz für die mangelnde Erfahrung; überdies sorgten Inspectoren, welche den einzelnen Abtheilungen der großen Anstalt vorstanden, für ein geordnetes Zusammenwirken der einzelnen Lehrer; endlich hatte ja Francke selbst die Planmäßigkeit und die gedeihliche Entwickelung des Ganzen in der Hand.

Die nicht pädagogischen Zweige der Francke'schen Stiftungen, wie die Apotheke, die Buchhandlung und Buchdruckerei, das Witwenhaus u. s. w. können wir hier übergehen. Dagegen müssen wir über die Pädagogik Francke's noch einige allgemeine Bemerkungen machen.

Vor Allem ist es augenscheinlich, daß Francke mit dem Schul- und Erziehungswesen wirklich Ernst machte, dasselbe zu einer selbst-

ständigen Berufssache, zu einer bestimmten Kunst zu erheben suchte, und daß er auf die pädagogische Theorie endlich eine lebensvolle, epochemachende, vorbildliche Praxis in großem Stile folgen ließ. Durch seine thatsächlichen Leistungen, sein Organisations- und Verwaltungstalent überragt er alle Pädagogen, welche ihm vorausgegangen waren, und welche nach ihm gekommen sind. Die Nothwendigkeit einer eigenen Berufsbildung für den Lehrerstand war ihm völlig klar, und er that in diesem Punkte mehr, als je vor ihm geschehen war. Auf Ordnung und Methode in Unterricht und Disciplin legte er hohen Werth; das Studium und die Berücksichtigung der Individualitäten galt ihm als eine Hauptsache; mit der Lehrthätigkeit setzte er das Erziehungsgeschäft in engste Verbindung. Er sorgte für zweckmäßige und gesunde Lehr- und Wohnräume, für gute Schulapparate, Unterrichtsmittel und Bücher, setzte die entwickelnde Gesprächsform an die Stelle des Kathedervortrags und suchte in der Zucht die Liebe mit dem Ernste zu verbinden.

Als Bildungsziele betrachtete Francke „Gottseligkeit und Klugheit." Mit dem ersteren Ausdrucke meinte er die christliche Frömmigkeit, wie sie vom Pietismus aufgefaßt wurde. Ohne sie sei alles Wissen schädlich; der Religionsunterricht verbunden mit Andachtsübungen und praktischen Ermahnungen mußte demnach besonders hochgestellt werden. „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen als ein Centner des bloßen historischen Wissens und ein Tröpflein wahrer Liebe höher, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Leider artete diese Grundanschauung in Frömmelei aus. „Man häufte, sagt ein zuverlässiger Gewährsmann (Niemeyer), Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührungen und Erweckungen nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bei jeder Gelegenheit." Francke selbst mußte die Klage hören, daß viele von den aus Halle hervorgehenden Theologen Heuchler seien. Auch wurde die Ordnung, welche er in seine pädagogischen Anstalten zu bringen suchte, vielfach nur als sklavischer Mechanismus und äußere Pünktlichkeit ohne erziehlichen Geist gehandhabt; die ursprünglich wolgemeinte väterliche Leitung und gewissenhafte Beaufsichtigung der Zöglinge artete in eine fast jesuitische Gängelung

und Aufpasserei aus; die höheren Studien wurden theilweise vernachlässigt, weil man das christliche Element zu stark betonte. Doch brachten erst die geistlosen Nachtreter Francke's die schwachen Seiten seines Systems zur vollen Entwickelung: sie lieferten die Caricatur des Pietismus, wie denn alle Secten, die ihre eigene Nichtigkeit mit dem Ruhme eines großen Mannes zu decken trachten, dadurch so schädlich werden, daß sie den Geist ihres Meisters nicht zu fassen vermögen und statt dessen seine individuellen Schwachheiten als den Kern der Sache festhalten. Die unächten Nachfolger Francke's, die auf allen ihren Wegen das Gespenst der angeborenen Sündhaftigkeit des Kindes erblickten, betrachteten Gebets- und Bußübungen, die Selbstprüfung und Selbstpeinigung der Zöglinge, das Ringen derselben nach Heiligung, Erleuchtung und Gnade als die Hauptsache in der Erziehung; den Keim des Bösen mußte eine barbarische Zucht austreiben helfen; die Welt mit allen ihren Freuden wurde als ein schwarzer Sündenpfuhl gemalt, die jugendliche Frische zerstört, die unbefangene Lebensanschauung getrübt, Heuchelei und frommer Pharisäerdünkel genährt, das Herz gegen die allgemeine Menschenliebe abgestumpft, nicht selten auch ein heftiger Haß gegen all diese Unnatur erzeugt, ein Haß, der im Leben, seiner Fesseln entledigt, nicht selten in Gottlosigkeit und ungezügelte Weltlust umschlug. Mit dieser Art des Pietismus war natürlich eine große Geringschätzung alles weltlichen Wissens verbunden, das dem Seelenheil gegenüber als eitel bezeichnet und daher sehr vernachlässigt wurde. Die herrlichen Stiftungen Francke's würden heute nicht mehr blühen, wenn man nicht rechtzeitig das auf ihrem Boden wuchernde Unkraut erkannt und niedergehalten hätte. Ihre Reformation ward durch A. H. Niemeyer bewirkt, welcher 1785 Conrector und 1798 Director der Francke'schen Bildungsanstalten wurde.

Die praktische Richtung Francke's, welche er als „Klugheit" bezeichnete, und welche in gewissem Sinne dem Pietismus von Anfang an eigen war, zeigt sich namentlich in der Pflege des Realunterrichtes, in der Bildung für's gewerbliche Leben, überhaupt in der Berücksichtigung der Standes- und künftigen Berufsverhältnisse der Zöglinge, besonders in der wahrhaft christlichen Sorge für Erziehung und Unterricht der Armen, Waisen, Ver-

das Kind, namentlich den Knaben, gänzlich von ihnen ablösen, in den „Naturzustand" zurückversetzen und lediglich seinen ursprünglichen Anlagen, Bedürfnissen und Neigungen gemäß erziehen müsse. „Alles geht gut aus den Händen des Schöpfers hervor, alles entartet unter den Händen des Menschen." Im Zorne über die Verdorbenheit seines Zeitalters vergaß Rousseau, daß es auch eine naturgemäße und heilsame Cultur gibt, und daß es Aufgabe der Erziehung ist, das Gute der Cultur zur Förderung des Kindes anzuwenden, die Ausgeburten des socialen Lebens aber von der Jugend fern zu halten; auch übersah er, daß sein Naturzustand nirgends zu finden ist, ja auch bei dem besten Willen für den allergrößten Theil der Kinder nicht zu beschaffen sein würde. Nicht minder unausführbar ist seine Maxime, daß der einzelne Zögling wenigstens zwanzig Jahre lang einen eigenen, nur ihm allein lebenden Erzieher haben solle. Rousseau nimmt an, daß sein „Emil" ein Waisenkind, also nicht an Vater und Mutter, nicht an die Familie gebunden, ferner von Natur wolgebildet, gesund und kräftig sei, in einem gemäßigten Klima lebe und überdies Vermögen besitze. Das wird freilich im „Naturzustande" nicht alles beisammen sein; auch werden durch diese idealen Voraussetzungen eine Menge reale Zustände verdeckt, welche bei der Erziehung unbedingt beachtet werden müssen. Schon deshalb kann Rousseau keine dem Inhalte nach erschöpfende und der Form nach praktisch ausführbare Erziehungslehre geben: die Regeln, welche er für erdichtete Verhältnisse aufstellt, bedürfen theils der Berichtigung, theils der Ergänzung, vor Allem aber der besonnenen Anwendung auf die in Wirklichkeit gegebenen, so mannigfaltigen Vorbedingungen der Erziehung. Dies hat übrigens Rousseau selbst erkannt und ausdrücklich ausgesprochen: er will keine bindenden Satzungen, sondern nur Gedanken geben, welche geprüft und je nach Umständen verwerthet werden sollen, was er der Umsicht praktischer Erzieher überläßt. Richtig ist ohne Zweifel sein höchster Grundsatz, daß alle Erziehung naturgemäß, der Natur des Zöglings gemäß, also den Anlagen, Kräften, Bedürfnissen, individuellen Eigenschaften, dem Menschenrechte und der Wolfahrt des Kindes entsprechend sein müsse, nicht durch willkürliche Satzungen, nicht durch Modethorheiten, nicht durch gedankenloses Schwim-

men mit dem Zeitstrom bestimmt werden dürfe. Vor Allem will Rousseau allgemeine Menschenbildung, keine Verkümmerung derselben durch verfrühte Standes- und Berufsbildung, worin er jedenfalls Recht hat. „Die Natur, sagt er, schafft weder Fürsten, noch Reiche, noch große Herren. Wenn ihr den Zögling ausschließlich für einen Stand bilden wollt, so macht ihr ihn unbrauchbar für jeden andern. Daß man meinen Zögling bestimme für den Kriegsdienst, für die Kirche, für den Gerichtssaal, kümmert mich wenig. Leben ist das Handwerk, welches ich ihn lehren will. Wenn er aus meiner Hand geht, wird er weder Rathsperson, noch Soldat, noch Priester sein: er wird zuerst Mensch sein. Die natürliche Erziehung muß den Menschen für alle menschlichen Verhältnisse geeignet machen." Dabei kommt freilich alles darauf an, die Natur des Kindes recht kennen zu lernen, worauf Rousseau mit aller Entschiedenheit dringt. „Man kennt das Wesen des Kindes nicht, sagt er; vermöge der falschen Vorstellungen, die man von demselben hat, verirrt man sich immer weiter, je weiter man vorschreitet. Die Vernünftigsten selbst halten sich an das, was den Männern der Wissenschaft frommt, ohne zu erwägen, was die Kinder zu fassen im Stande sind. Sie suchen immer den Mann im Kinde, ohne zu überlegen, was es ist, bevor es Mann wird. Das ist das Studium, dessen ich mich am meisten befleißiget habe. Fanget also damit an, euere Zöglinge besser zu studiren." Obgleich nun Rousseau keineswegs in allen Stücken richtige Ansichten entwickelt hat, was er sich auch selbst nicht einbildete, so hat er doch das allein richtige pädagogische Princip, das anthropologische, mit aller Sicherheit aufgestellt.

Nach obigen Grundsätzen nun will Rousseau die verschiedenen Seiten des werdenden Menschen behandelt wissen. Die leibliche Erziehung nimmt in seinem Systeme eine hervorragende Stelle ein. Er folgt hierin meist den Regeln Locke's, dessen pädagogisches Werk er kannte und schätzte. Was er vorschlägt, ist meist richtig, übrigens heutigen Tages so bekannt, daß wir es hier nicht zu wiederholen brauchen.

Mit der physischen Erziehung setzt Rousseau die moralische in enge Verbindung. Mit Recht sieht er in der leiblichen Ge-

brechlichkeit und Schwäche eine Quelle der Gemüthsverstimmung und eine Gefahr für den Charakter, in der Gesundheit und Kraft eine Stütze des Frohsinnes und des sittlichen Willens. Wahr ist auch seine Behauptung, daß rechtzeitige und naturgemäße Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes unter entschiedener Beschränkung auf das Nothwendige und Heilsame vielen Unarten vorbeuge. Hiernächst sei alle unnatürliche Einengung und Tyrannisirung des Zöglings, alles verfrühte Moralisiren und Hofmeistern, aber auch die Verweichlichung, jede überflüssige Dienstleistung, die Begünstigung der Launen und herrschsüchtigen Gelüste der Kinder, alle Verleitung zur Verstellung, List und Unwahrheit in Worten und Werken zu vermeiden. Das Kind müsse sich vor Allem in die Dinge und Umstände fügen und schicken, der physischen Nothwendigkeit sich unterwerfen lernen, durch thatsächliche Verhältnisse zu richtigen Anschauungen, Empfindungen, Neigungen und Handlungen geführt werden, damit es mit innerer Nothwendigkeit allmälig zu correcten sittlichen Begriffen und Grundsätzen gelange. Durch eigene Erfahrung solle das Kind klug werden, die natürlichen Folgen seines Eigensinnes, seiner Thorheit, des Mißbrauchs der Freiheit müsse es fühlen, sein Eigenwille sei durch die unerschütterliche Festigkeit des Erziehers einzuschränken. Nach und nach werde es nun das Nützliche vom Schädlichen unterscheiden lernen und hiernach sein Urtheil und sein Verhalten bestimmen. Endlich, etwa vom 15. Lebensjahre an, soll Emil auch in die Menschenwelt eingeführt werden und seines Gleichen achten und lieben lernen. Wie er bis dahin für sich gefühlt, gestrebt und gehandelt hat, so soll er nun auch für Andere fühlen, streben und handeln, eben weil sie seines Gleichen sind. Neid, Haß, Eifersucht und Schadenfreude sind von ihm fern geblieben, weil er sich mit Niemandem vergleichen konnte, ihm Niemand im Wege stand, und die Laster der Gesellschaft ihn nicht verdorben haben. Nun soll er im socialen Leben den Schein vom Wesen, das Böse vom Guten, die Ausartung der Menschen durch die Cultur von ihrer angeborenen Unverdorbenheit unterscheiden, die Menschenwürde achten, das entartete Geschlecht bemitleiden, dem Nächsten helfen und dienen, das Vaterland lieben, die öffentliche Wolfahrt fördern helfen. Hier steht Rousseau auf dem Boden reiner Humanität

und schickten sich in die Zeit. Dennoch war der Erziehungsplan und die Wirksamkeit der letzteren in gewissem Sinne umfassender, als die Bestrebungen der Philanthropisten. Obwol nämlich diese die menschliche Glückseligkeit als das Ziel der Erziehung überhaupt und ihrer eigenen Arbeit insbesondere betrachteten, also Philanthropen (Menschenfreunde) sein wollten und ihren Absichten nach meist auch wirklich waren, so fehlten doch in ihrer pädagogischen Praxis die Werke der barmherzigen Liebe, während Francke's Anstalten einen wahrhaft philanthropischen Ursprung hatten. Für Waisen und für Armenkinder eröffneten die Philanthropisten keine Schul- und Erziehungshäuser, die Bildung der geringeren Classen stand nicht in dem Programm ihrer Praxis; sie waren daher auch nicht zunächst Pädagogen der Volksschule. Es soll nicht gesagt werden, daß sie kein Herz für die unteren Schichten der Bevölkerung gehabt hätten, aber thatsächlich haben sie dieselben bei Seite gelassen und sich an die Söhne der Reichen und Vornehmen gehalten. Allerdings bedurften gerade diese am meisten der Zurückführung zur Natur; allein es ist nicht zu verkennen, daß die Philanthropisten auch deshalb gleich von Anfang an die sogenannten besseren Stände sich zum Arbeitsfeld erwählten, weil dabei ein lohnenderes Geschäft zu machen war, wie denn überhaupt in ihrem Wirken die gewerbliche Seite stark im Vordergrunde steht. Sie waren mit einem Worte die Pädagogen der Pensionsinstitute. Gewiß stehen sie in manchen Punkten höher, als die Pietisten; aber die historische Wahrheit fordert auch das Geständniß, daß sie an barmherziger und aufopfernder Liebe hinter Francke entschieden zurückgeblieben sind.

Die drei einflußreichsten Philanthropisten waren: 1) Johann Bernhard Basedow, geb. 1723 zu Hamburg, gest. 1790 zu Magdeburg, 2) Christian Gotthilf Salzmann, geb. 1744 zu Sömmerda bei Erfurt, gest. 1811 zu Schnepfenthal bei Gotha, 3) Joachim Heinrich Campe, geb. 1746 zu Deensen im Braunschweigischen, gest. 1818 zu Braunschweig. Alle drei hatten sich dem theologischen Studium gewidmet, die beiden letzteren auch bereits geistliche Aemter bekleidet, bevor sie sich das Erziehungswesen zu ihrem ausschließlichen Lebensberufe erkoren. Sie meinten im Dienste der Jugendbildung zum Menschenwole mehr beitragen

zukönnen, als im Dienste der Kirche, deren Lehre ihnen keine Befriedigung gewährte.

Der Sammelplatz und Ausgangspunkt der Philanthropisten war das berühmte „Philanthropinum" zu Dessau, eine Erziehungsanstalt von der Art und Bestimmung des Francke'schen „Pädagogiums", nur eben von anderem Geiste erfüllt. Das Philanthropinum wurde im Jahre 1774 unter der Leitung Basedow's eröffnet. Wie einst die Schule Ratke's, so verdankte auch diese neue Anstalt einem edlen, für Menschenbildung begeisterten Fürsten ihre Entstehung. Die pädagogischen Reformbestrebungen, welche Basedow, angeregt von Rousseau's Emil, in Schriften, in öffentlichen Aufrufen und in Briefen an Menschenfreunde, besonders auch an Regenten dargelegt hatte, fanden nämlich besonderen Anklang bei dem Fürsten Leopold Friedrich Franz von Dessau. Er berief schon im Jahre 1771 Basedow mit einem bedeutenden Jahresgehalte nach Dessau, und dieser benutzte die ihm gewordene Muße zunächst dazu, sein „Elementarwerk mit Kupfern" zu vollenden. Wie nämlich Basedow schon früher in seinem „Methodenbuch" (1770) einen ausführlichen Plan zur Verbesserung des Schulwesens entwickelt, namentlich auch die Errichtung von Lehrerseminaren nachdrücklich gefordert hatte, so sollte nun das „Elementarwerk", für den Gebrauch der Kinder bestimmt, die Anfangsgründe des gesammten Unterrichtes ausführlich darlegen. Es war eine in großem Stile gehaltene Nachahmung des Orbis pictus von Comenius und erschien 1774 in 4 Bänden und 100 Kupfertafeln. Im nämlichen Jahre wurde, wie gesagt, das Philanthropinum eröffnet; der oben genannte Fürst widmete demselben eine bedeutende Geldsumme sowie ein Gebäude mit Garten. Welcher Geist diese Anstalt beseelte, dies erkennt man aus einem Aufrufe Basedow's vom Jahre 1776. „Sendet Kinder, sagt er, zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich. Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Urtheilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung

manche praktische Lehrbehelfe erfunden, z. B. die Darstellung der geometrischen Grundverhältnisse durch Figuren aus Pappe. Doch findet sich bei ihnen, namentlich in der ersten Periode ihres Wirkens, auch viel Afterkunst. Da sie den Kindern alles recht leicht machen, jede Anstrengung ersparen, übrigens aus allen Fächern nur das Gemeinnützige geben wollten, so artete ihre Lehrweise vielfach in oberflächliche Tändelei aus und war nicht geeignet, eine volle Hingabe der Schüler an die Unterrichtsobjecte, eine energische und ausdauernde Geistesarbeit zu erzielen und hierdurch den Willen zu stählen. Die Kinder durch Spiele mit gebackenen Buchstaben, die zugleich als Belohnungen dienen und überall durch einen besonderen „Schulbäcker" hergestellt werden sollten, zum Lesen anzuleiten, das ist gewiß eine sehr abgeschmackte „Methode", und doch hoffte ihr Erfinder, Basedow, große Erfolge von derselben. Wenn man aber auch solche Possen nicht hoch anschlagen will, so kann doch nicht verkannt werden, daß die Unterrichtsweise des Philanthropins überhaupt zur Künstelei und damit zum Dilettantismus hinneigte, zugleich auch mit einer laxen Disciplin Hand in Hand ging. Man verkannte die zügelnde und treibende Kraft einer ernsten Geistesgymnastik und setzte an ihre Stelle die persönlichen Motive des Beliebens, der Nützlichkeitsrücksichten und der Ehrsucht, welch' letztere durch „Billete des Fleißes", „goldene Punkte auf der weißen Meritentafel" u. s. w. aufgestachelt und genährt wurde. Man scheint hierin nach Locke's Rath verfahren zu sein, der in einem jungen Mann „von Stande" die Ehrliebe als das Hauptmotiv des Handelns gepflegt wissen will. Viel vernünftiger handelten die Philanthropisten, indem sie in einem andern Punkte den Rathschlägen Locke's und zugleich Rousseau's folgten: sie befreiten nämlich die Jugend aus dem unnatürlichen Zwange conventioneller Mode und wachten gewissenhaft über ihr leibliches Gedeihen. Das übliche Frisiren, Kräuseln, Pudern und Salben des Haares verbannten sie aus ihrem Institute, an die Stelle der Tressenröcke, kurzen und engen Hosen, seidenen Strümpfe, der steifen Halsbinde, des Degens und Haarbeutels setzten sie eine bequeme, schlichte und für alle Zöglinge gleiche Kleidung. Der Frühreife, namentlich den geschlechtlichen Ausschweifungen beugten sie sorgfältig vor. Neben Spaziergängen gehörten regelmäßige

Leibesübungen, als Tanzen, Reiten, Hobeln, Drechseln, Dreschen zur Tagesordnung, wobei neben dem Gesundheitszwecke zugleich die Rücksicht auf feine Tournüre und praktische Handfertigkeiten maßgebend war.

Basedow selbst besaß freilich nicht alle die Eigenschaften, welche der Leiter einer Erziehungsanstalt bedarf. Er war wankelmüthig, unruhig und einseitig, neigte zur Marktschreierei, hatte eine übertriebene Meinung von sich, legte auf nichtige Künsteleien zu viel Werth, vertrug sich nicht mit seinen Mitarbeitern. Schon 1778 sah er sich veranlaßt, aus seiner Anstalt zurückzutreten und lebte dann bis zu seinem Tode privatisirend abwechselnd in Dessau und Magdeburg. Das Philanthropinum ging 1793 gänzlich ein.

Zu den bekannteren Pädagogen, welche an der Anstalt gewirkt haben, gehören Wolke, Trapp und Olivier. Der erstere war von Anfang an der thätigste Arbeiter am Philanthropin, führte auch nach dem Rücktritte Basedow's eine Zeit lang die Direction des Instituts. Seine späteren Lebensjahre widmete er vorzugsweise literarischen Arbeiten pädagogischen und sprachlichen Inhaltes; in letzterer Beziehung ist zu bemerken, daß Wolke eine gründliche Reform der deutschen Wortbildung und Orthographie anstrebte, aber mit seinen Sonderbarkeiten wenig Anklang fand. — Trapp wirkte von 1777—1779 am Dessauischen Philanthropin, dann einige Jahre an der Universität Halle als Professor der Pädagogik, worauf er von 1783—1786 eine von Campe bei Hamburg gegründete philanthropistische Erziehungsanstalt leitete. Als pädagogischer Schriftsteller nimmt er eine hervorragende Stelle ein; sein Hauptbestreben war auf wissenschaftliche Begründung und systematische Ordnung der Erziehungslehre gerichtet. Im höheren Alter erklärte er sich mit Begeisterung für Pestalozzi. — Der oben genannte Olivier, aus der französischen Schweiz stammend, machte besonderes Aufsehen durch seine neue Lesemethode. Er wollte an die Stelle der geistlosen Buchstabirmanier ein bildendes Verfahren setzen, durch gründliche Uebungen im lautrichtigen und sinngemäßen Sprechen, sowie im Zerlegen der Sätze und Wörter in ihre Bestandtheile das Lesen vorbereiten; er drang auf genaue Unterscheidung des Lautes vom Buchstaben, möglichst correcte Aussprache sämmtlicher Laute, Classifikation und Behandlung derselben

werden, daß diese von da gleichsam wie aus dem Mittelpunkte in alle Schulen des Landes ausgehen und nach der hier erlernten neuen Lehrart, welche der Natur und den menschlichen Seelenkräften gemäß festgesetzt und in Uebung gebracht wird, der ihnen anvertrauten Jugend einen gleichförmigen Unterricht geben können." — Die Anstalt war zugleich Elementarschule, Realschule und Lehrerseminar. Die eigentlichen Schüler waren in drei Abtheilungen geordnet: Knaben vom 5.—8., vom 8.—14. und über 14. Jahre. Mädchen wurden nicht aufgenommen. Der pädagogische Cursus der Anstalt wurde mit 30 Schulamtscandidaten eröffnet, von denen die meisten bereits praktische Lehrer gewesen waren. Die erste im Jahre 1772 in der Anstalt gehaltene Prüfung fiel sehr günstig aus, und der über dieselbe an die Kaiserin berichtende Regierungsrath Hägelin sagt unter Anderem: „Die Industrie wird sich heben, der Handel aufblühen, der Staat an seinem inneren Vermögen sich bereichern. Die Spitäler werden künftig weniger Elende, die Straßen keine Bettler und das gemeine Wesen überhaupt nicht so viele Müßiggänger haben. In dem letzten Jahrhundert hat Frankreich allen anderen Staaten es zuvorgethan, indem es seine Muttersprache ausgebildet und alle nützlichen Künste in dieser betrieben hat; dadurch ist es gekommen, daß die französische Sprache sich bei den höheren Ständen aller Länder hat geltend machen, die Cabinete aller Staaten fast ausschließend beherrschen, daß französischer Geschmack und Sitte sich bei anderen Völkern hat einschmeicheln können. Nun aber hat Oesterreich Aller Augen auf sich gezogen; alles sieht mit gierigen Blicken auf den kaiserlichen Hof, und die ganze deutsche Nationalehre schmeichelt sich von da her ihren Glanz zu erhalten. Nun wird Oesterreich den nämlichen Vorzug, die gleiche Ueberlegenheit über seine Nachbarn, über ganz Deutschland erhalten, deren sich andere Völker in ähnlichem Falle erfreut haben. Oesterreich wird seine Herrschaft auch dahin ausbreiten, wo die Völker nicht an sein Scepter gebunden sind; es wird sich fremder Unterthanen Gemüther zinsbar machen, weil es unmöglich ist, einem Hofe seine Theilnahme und Neigung zu versagen, den man achtungswürdig schätzet, den man bewundert, und den man als die Quelle seiner eigenen Nationalehre ansieht." — Leider wurde die Entwickelung der Normalschule durch den Mangel

hielt das Werk seiner Vorgänger im Ganzen aufrecht; aber unter Kaiser Franz (1792—1835) trat ein entschiedener Rückschritt in allen Theilen der Schulverwaltung ein. Den Volksschulen wurde die Aufgabe gestellt, „fromme, lenksame und fleißige Unterthanen" zu bilden. Der kirchliche Religionsunterricht wurde wieder die einzige Hauptsache. Die ganze Schulleitung fiel an den Klerus zurück. Die Methode wurde wieder ganz dogmatisch, das Sokratisiren wurde verboten. Die Veranstaltungen zur geistigen und materiellen Hebung des Lehrerstandes kamen ins Stocken. Ihren Ausdruck erhielt diese Reaction in der „Politischen Schulverfassung," welche 1805 erschien, und bis auf die neueste Zeit als Richtschnur des österreichischen Volksschulwesens gedient hat.

Der oben erwähnte Kindermann (Ferdinand) war geboren 1740 zu Königswalde bei Schluckenau in Nordböhmen, wurde 1771 Pfarrer zu Kaplitz in Südböhmen und starb 1801 als Bischof zu Leitmeritz. Er hatte sich in Sagan an Felbiger pädagogisch gebildet und wurde der Reformator des böhmischen Volksschulwesens. Den Zustand, in welchem er die Pfarrschule zu Kaplitz vorfand, schildert er folgendermaßen: „Die Kinder waren alle, große und kleine, untereinander vermengt; die einen verlangten, daß man ihnen Brod bräche, die andern wollten Milchspeise, und noch andere schienen gar nichts zu wollen. Bald lief eins hinaus, bald kam eins herein. Wenn eins die Lection laut aufsagte, so schwätzte ein anderes, das dritte lallte oder murmelte des ersten Worte nach. Viele kamen nur alsdann in die Schule, wenn sie die Zeit nicht anders zuzubringen wußten. Der Schulmeister war allein nicht vermögend, dem Uebel abzuhelfen. Strafte er die Ausgelassenheit des einen oder des anderen, so war gar bald die zärtliche Mutter da und verwies ihm öffentlich die tyrannische Kinderzucht. Die Lehrart war ganz mechanisch. Sie ging nur dahin, den Kopf mit Worten anzufüllen, mit denen die Kinder keine Begriffe verbanden. In den Verstand kam davon wenig, in das Herz noch weniger — gar nichts. Die Religion war ein bloßes Gedächtnißwerk, und einige Fragen aus dem Katechismus beantworten, machte das ganze Wesen des Unterrichtes in der Religion aus. Hiernächst ward noch ein bischen Musik gelernt, woraus die Landschulen insgemein einen ihrer wichtigsten Gegenstände zu machen

pflegten.“ — Kindermann suchte vor Allem das Volk für die Schule zu interessiren. Nun sah er sehr wol ein, daß dies am besten geschehen könnte durch die Fortschritte, welche die Kinder in der Schule machten. Zuerst stellte er Ordnung und Disciplin in derselben her, hielt die Kinder zu einem gesitteten Betragen an und weckte durch eine bessere Methode ihren Lerneifer so sehr, daß sie in kurzer Zeit im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und in der Religion weit mehr leisteten, als vorher. Dann aber führte er, um durch den Unterricht zugleich den Volkswolstand zu heben, in seiner Schule auch das Spinnen, Nähen, Stricken, den Seiden-, Obst- und Gemüsebau, sowie die Bienenzucht ein, wodurch er der Schöpfer der „Industrieschulen“ wurde. Seine Bestrebungen fanden in immer weiteren Kreisen Beifall und Nachahmung. In der Lehrerwelt weckte Kindermann einen lebhaften Berufseifer und ein reges Streben nach Fortbildung, besonders seitdem ihm ein größerer Wirkungskreis eröffnet wurde. Maria Theresia erkannte in ihm ein ausgezeichnetes Organ ihrer Bestrebungen, ernannte ihn zum Oberaufseher des ganzen Volksschulwesens in Böhmen und ehrte ihn noch dadurch, daß sie ihn zum „Ritter von Schulstein“ ernannte.

Die Wirksamkeit Felbigers und Kindermanns und die staatliche Schulreform in Oesterreich fanden auch in den kleineren katholischen Staaten Deutschlands Nachahmung. In den Bisthümern Salzburg, Mainz, Bamberg, Würzburg, Fulda, Münster entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts ein frisches Schulleben, welches namentlich von aufgeklärten geistlichen Würdenträgern ausging. Im Kurfürstenthum Baiern wurde zu derselben Zeit und in ähnlicher Weise, wie in Oesterreich, eine Schulreform angestrebt; 1795 wurden in diesem Lande alle Kinder vom 7.—14. Jahre schulpflichtig erklärt.

Werfen wir jetzt noch einen Blick auf die Verbesserung der Lehrerbildung im 18. Jahrhunderte. Seit Francke war diese Angelegenheit vielfach verhandelt und von mehreren Schulmännern auch praktisch in Angriff genommen worden. Allein die planmäßige Lehrerbildung wurde bis weit in das 18. Jahrhundert hinein im Ganzen nur als Privatsache, nicht aber als eine öffentliche Angelegenheit betrieben. Eine Ausnahme machen nur die sogenannten

ganz, um sich der Landwirtschaft zu widmen. Unter den Lehrern Pestalozzi's sind Bodmer und Breitinger, die bekannten Förderer der deutschen Nationalliteratur, die bedeutendsten. Namentlich übte Bodmer durch seine Begeisterung für Natur und Natürlichkeit, sowie für das Glück, die Bildung und Freiheit des Volkes eine nachhaltige Wirkung auf Pestalozzi aus. Einen noch tieferen Eindruck machte auf ihn Rousseau's Emil, den er schon während seines Schullebens kennen lernte. „Sowie Rousseau's Emil erschien, erzählt Pestalozzi selbst, war mein im höchsten Grade unpraktischer Traumsinn von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuch enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emil ansprach und forderte. Die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseau's hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größeren, segensreichen Wirkungskreis für das Volk in mir."

Auch die Schweiz war damals von dem allgemeinen Sittenverderben angesteckt, und insbesondere lastete daselbst der Druck und die Ungerechtigkeit der aristokratischen Geschlechter auf den niederen Volksclassen eben so schwer, wie in Frankreich und Deutschland der Despotismus der Fürsten und des Adels. Um nun den Unterdrückten, namentlich den armen Landbewohnern helfen zu können, wollte sich Pestalozzi in der Mitte des Volkes selbst eine Existenz gründen und wandte sich daher, wie oben angedeutet, der Landwirtschaft zu. Nachdem er bei einem tüchtigen Landwirte im Kanton Bern das Erforderliche gelernt zu haben glaubte, kaufte er 1768 bei dem Dorfe Birr im Aargau eine große Strecke unfruchtbaren Haidelandes, ließ sich daselbst ein Haus bauen und legte eine große Krapppflanzung an; die ganze Besitzung nannte er „Neuhof." Das Geld zu diesem Unternehmen hatte er, in Aussicht auf eine günstige Heirat, von einem Züricher Kaufmann geliehen. Seine Braut, die er schon während der Studienzeit

seiner späteren Bestrebungen enthält. Entwickelung aller menschlichen Anlagen und Kräfte zur Begründung einer selbstständigen, ehrenwerthen und glücklichen Existenz, allgemeine Menschenbildung als nothwendige Grundlage jeder Standes- und Berufsbildung, Ausgang aller Unterweisung und Uebung vom Naheliegenden, anschauliche Entwickelung wirklicher Einsicht im Gegensatze zum bloßen Wortwesen, Begründung eines tugendhaften Charakters und religiösen Sinnes als höchstes Ziel aller Erziehung, das sind die Hauptpunkte, um welche sich die „Abendstunde eines Einsiedlers" bewegt. — Diesem Aufsatze folgte 1781 „Lienhard und Gertrud," das bekannteste Werk Pestalozzi's, die einzige Schrift des berühmten Pädagogen, welche Diesterweg praktischen Lehrern empfiehlt. Das Buch hatte nach der Angabe seines Verfassers den Zweck, „eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Volksbildung zu bewirken." . . . „Es war, sagt Pestalozzi, mein erstes Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Lande. Es war mein erstes Wort an das Herz derer, die für den Armen und Verlassenen im Lande an Gottes Statt stehen. Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, daß ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann. . . . Ich wollte durch mein Leben nichts, als das Heil des Volkes." — Die Hauptperson dieses pädagogischen Romans, Gertrud, ist Pestalozzi's Ideal. Ihre Haushaltung, ihr moralischer Einfluß auf den Gatten, besonders aber ihre Kinderzucht und ihre Lehrhaftigkeit wollte er allen Müttern als Muster vorhalten. Weil es mit den Schulen, besonders mit der Bildung der Lehrer sehr schlecht stand, die Vornehmeren aber entsittlichend und unterdrückend statt veredelnd und erhebend auf die niederen Stände wirkten, so wollte Pestalozzi „die Bildung des Volkes (auch den Unterricht) in die Hand der Mütter legen." — Man sieht, daß Pestalozzi, wie Rousseau, eine durchgreifende Verjüngung der Gesellschaft anstrebte; aber er wollte das aufwachsende Geschlecht nicht losreißen von seinem natürlichen Boden, sondern es in der Familienstube unter dem vorwiegenden Einflusse der Mutter zu edler Menschlichkeit heranbilden. Er betrachtete das Kind von Anfang an nicht als ein abstractes N a t u r wesen, sondern als ein

sociales Wesen in concreten, wahrhaft natürlichen Verhältnissen, denen gegenüber die Rousseau'schen Voraussetzungen als gesucht und künstlich erscheinen. Nur erwartete Pestalozzi ohne Zweifel von den Müttern mehr, als sie, von seltenen Ausnahmen abgesehen, zu leisten vermögen. — Erwähnt sei aus der Neuhofer Lebensperiode Pestalozzi's noch seine Schrift: „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechtes" (1798 erschienen). Sie enthält vieles, was an Rousseau erinnert, ist jedoch voll von originellen und praktischen Gedanken.

Schon lange sehnte sich Pestalozzi darnach, in einem neuen praktischen Wirkungskreise seinen Eifer für Volksbildung und Volksbeglückung bethätigen zu können. Jetzt fand sich hierzu Gelegenheit. In Folge der französischen Revolution hatte auch die Schweiz eine neue Staatsverfassung erhalten. Das katholische Volk von Unterwalden aber, durch einen Kapuziner aufgewiegelt, widersetzte sich der Neuerung. Um den Aufruhr niederzuwerfen, rückte 1798 französisches Militär in Unterwalden ein, verbrannte Stanz und richtete im Lande große Verheerungen an. Hunderte von Familienvätern verloren dabei das Leben. Nun galt es, die hilflosen Kinder zu retten. Pestalozzi erklärte sich hierzu bereit und entschloß sich, seinen Neuhof zu verlassen. Die Regierung räumte ihm das Kloster der Ursulinerinnen in Stanz ein, wohin er mit einer Haushälterin zog (Pestalozzi's Frau blieb inzwischen auf dem Neuhof), um den verwahrlosten Kindern einen Zufluchtsort, eine Stätte der Erziehung und Bildung zu bereiten. Er sammelte ihrer achtzig im Alter von vier bis zehn Jahren um sich; sie waren in allen Beziehungen im höchsten Grade verwildert, ohne Zucht, ohne Kenntnisse, ohne Ordnungsliebe, in Lumpen gehüllt, mit Schmutz, Krätze und Ungeziefer behaftet. Da wollte er nun Vater, Lehrer, Wirtschafts- und Zahlmeister, Hausknecht, fast auch Mutter und Dienstmagd in einer Person sein. Welch ein Versuch! „Ein Sehender, sagt er selbst, hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glücke blind, sonst hätte ich ihn auch nicht gewagt." — Den Unterricht verband er, wie im Neuhof, mit der Arbeit, doch erkannte er die Unzweckmäßigkeit dieses Verfahrens. Um besser vorwärts zu kommen, versuchte er, die größeren Kinder als Lehrer der kleineren zu verwenden; auch führte er das takt-

mäßige Sprechen im Chore ein. Mit der größten Selbstverleugnung arbeitete er an dem leiblichen, geistigen und sittlichen Gedeihen seiner Pfleglinge, und in kurzer Zeit erzielte er manch schönen Erfolg. Allein es fehlte seiner Anstalt an genügenden Mitteln zur Subsistenz und zur Erhaltung der Ordnung. Pestalozzi hatte mehr unternommen, als ein Mensch zu leisten vermag, und seine Anstalt würde sich wahrscheinlich von selbst aufgelöst haben, wenn sie nicht durch äußere Umstände ein Ende gefunden hätte. Schon im Sommer 1799 richteten die Franzosen ein Militärspital in den Klostergebäuden ein; die meisten der noch anwesenden Kinder zerstreuten sich, den Rest übernahm ein Geistlicher.

Nachdem sich Pestalozzi einigermaßen erholt hatte, trat er (im Herbst 1799) als Lehrer in die Elementarschule zu Burgdorf im Kanton Bern ein. Aber schon vor Ablauf eines Jahres gab er diesen Posten auf und gründete (1800) in dem genannten Orte mit dem Schullehrer Krüsi aus Appenzell und einigen Gehilfen eine eigene Erziehungsanstalt. Im nächsten Jahre verfaßte er das Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten.“ Freilich entspricht der Inhalt des Buches wenig seinem Titel: es sind glühende Ergüsse über die verdorbene Bildung und die Schlechtigkeit der Vornehmen, über die elenden Zustände und die Verkommenheit des verlassenen und gedrückten Volkes und Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung überhaupt. Mit besonderem Nachdruck entwickelt hier Pestalozzi, „daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß sei,“ auch die Grundlage der religiösen Entwickelung, sofern die Gefühle der Ehrfurcht, Liebe und Dankbarkeit erst dann auf Gott gerichtet werden können, wenn sie vorher in dem Verhältniß des Kindes zur Mutter entstanden seien. Dies ist ohne Zweifel richtig. Dagegen ist es eine Verkümmerung und zum Theil eine Entstellung des obersten Bildungsprincips, wenn Pestalozzi die sinnliche Anschauung auf die drei Hauptpunkte: Zahl, Form und Wort zurückführt. Denn außer Zahl und Form gibt es noch viele andere Kategorieen des sinnlichen Seins, und das Wort als solches gibt über die Dinge gar keine anschauliche Auskunft. Die auffallende Ueberschätzung und breite Ausdehnung mechanischer

Sprechübungen war eine große, gerade der Anschaulichkeit widersprechende Verirrung Pestalozzi's. Es fehlte ihm eben eine gründliche wissenschaftliche Schulung und ein umsichtiges Denken. Daher verfällt er auch bei seinen praktischen Vorschlägen über den Unterricht in Geographie, Geschichte, Natur- und Menschenkunde trotz der Ahnung des Richtigen in Mechanismus, Künstelei und leeres Wortwesen. Und wenn er meint, daß das Kind vor allen anderen Objecten seinen eigenen Leib genau betrachten müsse, so thut er abermals einen Fehlgriff; denn dem Blick des Kindes liegt der eigene Körper zu nahe. Uebrigens war Pestalozzi im Irrthume, wenn er hoffte, daß die Mütter nach seiner Weise Lehrerinnen werden könnten. An die Väter dachte er fast nie, und die Idee einer planmäßigen Bildung der Volksschullehrer hat er nicht so klar erfaßt, wie andere Pädagogen seiner und früherer Zeit. Auch stand er selbst als praktischer Lehrer in methodischer und disciplinarischer Geschicklichkeit hinter einem mittelmäßigen Dorfschullehrer unserer Zeit zurück. Er lehrte planlos, kümmerte sich weder um den Stundenschlag noch um die Abspannung der Kinder, vernachlässigte das Lesen und Schreiben, entwickelte und wiederholte nichts, sah nicht auf Ordnung und Zweckmäßigkeit in den Beschäftigungen der Kinder, arbeitete nur mit den Massen und sah nicht auf die Einzelnen, verwendete fast alle Zeit auf Vorsagen und Nachsprechenlassen von Sätzen, die die Kinder zum Theil nicht verstanden, legte nicht einmal Werth auf correctes und wollautendes Sprechen. Das Große an seiner Lehrthätigkeit war sein rastloser Eifer, seine Selbstverleugnung, seine Begeisterung für Wahrheit und Menschenglück. Gelernt wurde wenig, aber die Kinder waren glücklich durch den Geist der Liebe, welcher auf sie ausströmte und wurden durch den reinen und feurigen Sinn Pestalozzi's für alles Gute erwärmt. Sein Mitarbeiter Krüsi charakterisirt ihn folgendermaßen: „Bei gewöhnlichen Prüfungen für Schulamtscandidaten wäre Pestalozzi wol überall durchgefallen. Seine Aussprache war hart und in manchen Lauten unrein, seine gewöhnliche Schrift so unleserlich, daß selbst geübte Kaufleute und Gelehrte sie nicht gut zu entziffern vermochten; seine Rechtschreibung theils veraltet, theils mangelhaft, und die Interpunktion blieb meist ganz weg. Auf die Grammatik nach gewöhnlichem Zuschnitt

Ländern kamen Fürsten und Herren, Beamte und Pädagogen nach Iferten, um die Anstalt und die Männer kennen zu lernen, von denen eine neue Volksbildung ausgehen und überallhin verbretiet werden sollte. Allein trotz alledem war Pestalozzi's Institut keine Musteranstalt. Das „Familienleben," von dem man viel sprach, die häusliche Ordnung und Einrichtung war sehr mangelhaft, namentlich seit dem 1815 erfolgten Tode der Frau Pestalozzi's. Den meisten Lehrern fehlte es an gründlicher Bildung, für ihre Fortbildung geschah fast gar nichts, ein einheitliches Zusammenwirken nach einem festen Plane bestand nicht, um der vielen Besuche willen unterbrach man fast täglich die ohnehin nur lockere Lehrordnung, die Erziehungs- und Unterrichtsresultate waren im Durchschnitte nicht besonders günstig, die öffentliche Meinung erklärte sich theilweise und mitunter sehr heftig gegen das Institut, innerhalb desselben untergruben Parteiungen den Frieden und das Gedeihen, ja es entstanden scandalöse Streitigkeiten und Processe zwischen den verschiedenen Lehrern, in die auch Pestalozzi selbst verwickelt wurde, der leider niemals die Menschenkenntniß, die Regierungstüchtigkeit, den pädagogischen Scharfblick, die wirtschaftliche Umsicht, die methodische Geschicklichkeit, kurz niemals die Fähigkeit erlangte, welche der Leiter eines Erziehungsinstituts bedarf. Es wird kaum je eine pädagogische Anstalt gegeben haben, in welcher gröbere Fehler begangen worden wären, als in dem Schlosse von Iferten. Hätte nicht am Anfange des 19. Jahrhunderts eine ganz außerordentliche Begeisterung für pädagogische Ideen geherrscht, so würde Pestalozzi's Institut noch viel eher verfallen sein, als dies in der That geschah. Im Jahre 1824 sah Pestalozzi sich genöthigt, die Armenanstalt, welche er einige Jahre vorher mit seinem Institut verbunden hatte, aufzulösen, und im nächsten Jahre schloß er dieses selbst, weil es nicht mehr den nöthigen Ertrag brachte. Verarmt und voller Verzweiflung zog sich der Greis auf den Neuhof zu seinem Enkel zurück. Hier schrieb er noch seinen „Schwanengesang" und seine „Lebensschicksale," zwei eben so lehrreiche als rührende Schriften. Am 15. Februar 1827 ließ sich Pestalozzi, da er erkrankt war, zu ärztlicher Behandlung nach Brugg bringen. Hier starb er am 17. Februar; zwei Tage später senkte man ihn auf dem Friedhofe von Birr in die Erde.

einer freieren Geistesrichtung huldigten) als pädagogische Schriftsteller rühmend zu erwähnen, nämlich Sailer, Overberg, Graser, Hergenröther und Milde.

Joh. Mich. Sailer, geb. 1751, gest. 1832 als Bischof zu Regensburg, gab 1807 sein Buch „Ueber Erziehung für Erzieher" heraus. Diesterweg zeigt die 1830 erschienene 5. Auflage dieses Werkes in seinem „Wegweiser" mit folgenden Worten an: „Ein Product hoher reinster Begeisterung für Menschenwolfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und belebt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jünglinge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, erglüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren."

Bernhard Overberg, geboren 1754 im Osnabrückischen, gest. 1826 zu Münster, wo er Leiter der „Normalschule" war, hochverdient um die Bildung der Lehrer und Lehrerinnen in Westfalen, gab 1793 seine „Anweisung zu einem zweckmäßigen Schulunterrichte im Hochstifte Münster" heraus (7. Auflage 1835), eine vom Geiste der Humanität und von Kinderliebe erfüllte, den praktischen Verhältnissen angepaßte, populär gehaltene und darum höchst einflußreich gewordene Schrift.

Joh. Baptist Graser, geb. 1766 im Würzburgischen, wurde 1810 Schulrath in Bayreuth und starb daselbst 1841, nachdem er bereits 1825 seiner Freisinnigkeit wegen in den Ruhestand versetzt worden war. Seine Hauptwerke sind: „Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung" und „Elementarschule für's Leben". Er betonte am stärksten den Grundsatz, daß das Kind für's Leben erzogen werden müsse, und zwar habe der Mensch im Leben die „Divinität" d. h. „das Abbild des göttlichen Seins" darzustellen. Jedoch solle der Mensch nicht etwa selbst Gott werden, oder auch nur Gott ähnlich werden, sondern in seiner Weise nach möglichster Vollendung im Sein und Wirken streben. Uebrigens will Graser die Jugendbildung den Standes- (Berufs)-Verhältnissen, auf die er viel Gewicht legt, angepaßt wissen. Ein besonderes Verdienst erwarb er sich durch Erfindung und Begründung der Schreiblesemethode.

Joh. Baptist Hergenröther, Seminardirector und zuletzt Stadtpfarrer zu Würzburg, wo er 1835 starb, wurde, wie Sailer

Moralunterricht vorangehen müsse. Denn erst müsse Gottes Werk (Gewissen, Sittengesetz, Vernunft) erkannt sein, bevor Gott selbst erkannt werden könne. — Die hohe Achtung, welche Kant dem Erziehungswesen und der Erziehungswissenschaft erwies, die sinnreichen Gedanken, welche er über pädagogische Fragen aussprach, haben in weiten Kreisen anregend und förderlich gewirkt; namentlich auf Niemeyer und Schwarz hatten die Ideen des Königsberger Philosophen großen Einfluß.

Joh. Gottlieb Fichte, geb. 1762 in der sächsischen Oberlausitz, gest. 1814 in Berlin, wies in seinen feurigen „Reden an die Deutsche Nation" (1808) auf Pestalozzi als den Begründer einer neuen Erziehung hin und erkannte in deren Fortbildung zu einer planmäßigen Staatspädagogik das sicherste Mittel zur Wiederaufrichtung des niedergeworfenen deutschen Volkes. „Ich will euch den Beweis führen, sagte er, daß kein Mensch und kein Gott und keines von allen im Gebiete der Möglichkeit liegenden Ereignissen uns helfen kann, sondern daß allein wir uns helfen müssen, falls uns geholfen werden soll. Keine Nation, die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken, kann sich durch die gewöhnlichen und bisher gebrauchten Mittel aus demselben erheben; das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen ist, zu einem ganz neuen Leben." Daher will er keine Privaterziehung, sondern eine öffentliche, gemeinschaftliche. Aufgehen des Individuums in der Gesammtheit, Fernhaltung aller Selbstsucht aus dem Erfahrungs-, Lebens- und Anschauungskreise des Zöglings, daher Entfernung der Kinder aus den Häusern der Eltern, weil da immer die eigene Erhaltung, das eigene Wolsein die Triebfeder alles Strebens, aller Erziehung, alles Lernens sei, bei den Armen auch noch die Noth zum Egoismus dränge — dies sind die pädagogischen Grundgedanken Fichte's. Die Erziehung habe die Selbstsucht zu vernichten, die freie Selbstthätigkeit im Dienste des Ganzen zu entwickeln, ein Bild der sittlichen Ordnung des Lebens darzustellen und müsse daher nicht eine familiäre, sondern eine gemeinsame sein. Erst nach solcher Erneuerung der Nation könne man untersuchen, welcher Theil der Erziehung dem Hause zu überlassen sei.

Erfahrung, d. h. auf die Thatsachen des Selbstbewußtseins, um von dieser Quelle aus die Psychologie zu einer rein inductiven Naturwissenschaft zu erheben. Seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (3. Aufl. 1864) ist ein Meisterstück psychologischer Pädagogik. Die Lehre Beneke's ist besonders von J. G. Dreßler, Seminardirector in Bautzen, gest. 1867, popularisirt und in Lehrerkreisen verbreitet worden; derselbe hat sich auch einerseits als praktischer Schulmann um die Lehrerbildung, anderseits als Mitarbeiter Diesterweg's am „Jahrbuche" und an den „rheinischen Blättern" verdient gemacht.

In der neuesten Zeit erkannte man, daß eine blos philosophische und psychologische Begründung der Pädagogik nicht ausreiche, daß vielmehr die Wissenschaft vom ganzen Menschen, die Anthropologie, zum Ausgangspunkt der Erziehungswissenschaft gemacht werden müsse. Nachdem die Pädagogik der theologischen Schule entwachsen war und ein philosophisches Fundament gewonnen hatte, ging sie zu den Aerzten in die Lehre, um auch ihre anatomisch-physiologische Grundlage zu sichern; denn erst die Einheit von Geist und Leib gibt den vollen Menschen. Vorübergehend verirrte man sich hierbei in die von Josef Gall (1758—1828) aufgestellte und besonders von Karl Schmidt († 1864 in Gotha) in die Pädagogik eingeführte Phrenologie. Daß dieselbe mit ihren phantastischen Hypothesen nichts leisten kann, scheint bereits genügend erkannt zu sein. Daß übrigens die Schriften Schmidt's (Buch der Erziehung, Gymnasialpädagogik,, Anthropologie u. s. w.) viel Anregendes enthalten, und daß insbesondere seine Geschichte der Pädagogik ein verdienstliches Werk ist, steht außer Zweifel.

Während so die Erziehungslehre von den verschiedensten Standpunkten aus systematisch bearbeitet wurde, erhielt dieselbe auch durch die großen Dichter Deutschlands mächtige Anregungen. Waren sie ja doch überhaupt Volkserzieher im großen Stil, deren Ideen auch das pädagogische Leben im engeren Sinne durchdringen mußten. Mehrere von ihnen, namentlich Lessing, Herder, Göthe und Schiller sind direct auf pädagogische Fragen eingegangen. Doch es muß vorausgesetzt werden, daß der deutsche Lehrer die Classiker seiner Nation kenne und einen Theil seiner Mußestunden ihren Werken

Von seinen pädagogischen Grundansichten können wir absehen; aber wichtig ist die durch ihn herbeigeführte Umgestaltung des Leseunterrichts. Er ging bei demselben von einem ganzen Satze aus, der vorgesprochen, erläutert und von den Kindern auswendig gelernt, dann in seine Bestandtheile zerlegt wurde. Hierauf erst begann das Lesen, welches also nur im Auffassen der sichtbaren Zeichen für die dem Gehöre bereits völlig geläufigen Wörter und Laute bestand. Jacotot's Methode wurde in Deutschland durch den Lehrer Seltzsam (Breslau), den Schulrath Graffunder (Erfurt), welche noch vom Satze ausgingen, ferner vom Schuldirector Vogel (Leipzig), von Thomas, Nießmann, Klauwell, Kehr, Schlimbach und anderen praktischen Schulmännern, welche das Normalwort zum Anfangspunkte machten, zu dem „analytisch-synthetischen Sprech-Schreib-Leseunterrichte" fortgebildet.

Auch die gesammte übrige Methodik der Volksschule hat nunmehr einen hohen Grad der Vollkommenheit erlangt, indem eine große Anzahl praktischer Schulmänner mit Glück in die Bahnen Pestalozzi's und Diesterweg's eingetreten sind. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wirkten namentlich in Preußen eine Anzahl tüchtiger Schulmänner im Geiste Pestalozzi's, so Zeller, v. Türk, Kawerau, Graßmann, Weiß u. A. Auch Chr. Gottl. Scholz (1791—1864) ist hier zu nennen. Er entfaltete in verschiedenen Aemtern, namentlich als Seminarlehrer in Breslau, eine erfolgreiche Thätigkeit, förderte als Schriftsteller die Methodik, besonderns durch Anleitungen zum Rechenunterrichte, zum Sprachunterrichte und zur Fragebildung, trat überdies bei jeder Gelegenheit mannhaft für die durch Pestalozzi und Diesterweg angebahnte freie Richtung ein. — Unter den neueren deutschen Methodikern ragen besonders hervor: Lüben, geb. 1804, gest. am 27. Okt. 1873 als Seminardirector in Bremen, Berthelt, geb. 1813, Schulinspector in Dresden, Kehr, geb. 1830, Seminardirector in Halberstadt. Unter den katholischen Volksschulmännern der Neuzeit nimmt Kellner, geb. 1811 zu Heiligenstadt in Thüringen, Schulrath in Trier, den ersten Platz ein; leider hat er seine unbestreitbaren Verdienste in der letzten Zeit durch extrem kirchliche Bestrebungen abgeschwächt. — In der deutschen Schweiz hat sich um die Hebung des Volksschulwesens Thomas Scherr das größte

Verdienst erworben. Er war geboren am 15 December 1801 zu Hohenrechberg in Württemberg und starb am 9. März 1870 auf seinem Landgute bei Constanz. Nachdem er als Lehrer und Schriftsteller besonders den Taubstummen- und Blindenunterricht gefördert hatte, machte er sich als Seminardirector in Küsnacht (1832—1839) und als Mitglied des Züricher Erziehungsrathes um die Lehrerbildung, um die Schulgesetzgebung, Schuleinrichtung und Schulmethode hoch verdient. Seine Schulbücher und sein „Handbuch der Pädagogik" hatten großen Einfluß auf die Neugestaltung des Unterrichtes. Wie sehr die Schweiz eines solchen Mannes bedurfte, zeigte sich namentlich bei den 1834 unter Scherr's Vorsitze abgehaltenen Prüfungen der bereits angestellten Lehrer des Cantons Zürich. Seminardirector Rüegg berichtet über dieselben unter Anderem: „Es klingt fast unglaublich und ist doch buchstäblich wahr, daß Einer erklärte, er könne das auf die Wandtafel deutlich Geschriebene nicht lesen, er habe noch nie so etwas gesehen; daß ein Anderer offen gestand, er habe kein Buch zu Hause, sein Vater habe ihm zwar eine Bibel hinterlassen, die jedoch seit Jahren nicht mehr geöffnet worden sei, weil ihm vom Lesen die Augen wehe thun. Mehrere Examinanden waren nicht im Stande, vierstellige Zahlen anzuschreiben. Ueber Realkenntnisse durfte man kaum prüfen, weil die lächerlichsten Antworten selbst die Commissionsmitglieder hätten aus der Fassung bringen können. So behauptete Einer, die drei Eidgenossen seien Kaspar, Melchior und Balthasar; ein Anderer: in der Schlacht bei Sempach sei Goliath ums Leben gekommen; ein Dritter: Die Thiere werden eingetheilt in Säugethiere, Vögel und anderes Vieh u. s. w." — So sah es also damals im Lande Pestalozzi's aus. Wie langsam die Schweiz vorwärts ging, zeigt sich auch darin, daß in derselben weit später als in Deutschland Lehrerseminare errichtet wurden. Das erste eröffnete der Canton Aargau im Jahre 1822 zu Aarau, 1836 nach Lenzburg und 1846 nach Wettingen verlegt, das zweite der Canton Zürich 1832 zu Küsnacht; andere folgten nach. Seitdem hat sich in der Schweiz unter Führung hervorragender Schulmänner (Scherr, Zuberbühler, Grunholzer, Fries, Morf, Rüegg, Schlegel, Largiadèr, Wyß, Sutermeister u. A.) ein tüchtiger Lehrerstand gebildet und ein reges Schulleben entwickelt.

Das in allen Ländern deutscher Zunge erwachte Interesse für die öffentliche Bildung führte zu einer freieren und umfassenderen Würdigung des Zweckes der Volksschule. Der Unterricht wurde erweitert, vertieft und dem praktischen Leben näher gebracht. An die Stelle der mechanischen Uebertragung von Kenntnissen trat mehr und mehr eine lebendige Bildung des Geistes, Gemüthes und Charakters. Daneben fand auch das physische Gedeihen der Jugend ernste Würdigung. Planmäßige Leibesübungen gelten nunmehr als ein nothwendiger Bestandtheil im Lehrplane der Volksschule. Was Comenius, die Philanthropinisten, besonders Guts-Muths für dieselben gethan haben, ist oben erwähnt worden. Hier haben wir noch zu nennen: Ludwig Jahn (1778—1852), der das deutsche Turnwesen als eine allgemeine Volkssache begründete, und Adolf Spieß (1810—1858), der das Schulturnen methodisch ausbildete. Allmälig aber sah man ein, daß mit gymnastischen Uebungen allein das physische Gedeihen der Schuljugend nicht gesichert werde, daß vielmehr die gesammte äußere und innere Einrichtung der Schulen den Forderungen der Gesundheitslehre (Diätetik, Hygiene) entsprechen müsse. Es griff nun der ärztliche Stand warnend und rathend in das öffentliche Bildungswesen ein, wodurch dem kirchlichen und büreaukratischen Schulregimente ein neues heilsames Gegengewicht gegeben wurde. Nachdem der Berliner Arzt Lorinser in seiner Abhandlung „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" (1836) die sanitäre Seite des Unterrichtswesens auf die Tagesordnung gebracht hatte, wurde die Sache immer umfassender und gründlicher erörtert, so daß sich allmälig eine förmliche Schulhygiene ausbildete. Natürlich bedurfte dieselbe zu ihrer Begründung der Wissenschaft vom Bau und Leben des menschlichen Körpers. Um die Popularisirung und Verbreitung dieser Wissenschaft hat sich besonders Karl Ernst Bock, Professor der Anatomie an der Universität Leipzig, geboren daselbst 1809, † 1874, höchst verdient gemacht. Durch seine Aufsätze in der Zeitschrift „Gartenlaube", durch sein „Buch vom gesunden und kranken Menschen" und andere Schriften, durch populäre Vorträge für Lehrer und Mütter, durch Herstellung anthropologischer Lehrmittel u. s. w. hat er die pädagogische Gesundheitspflege wesentlich gefördert. Seine materialistische Anschauungsweise hebt den praktischen Werth seiner Leistungen nicht auf.

Das neunzehnte Jahrhundert zeichnet sich überhaupt dadurch vor allen früheren aus, daß Personen der verschiedensten Stände sich für das Erziehungswesen interessiren, wodurch dasselbe mehr und mehr zu einer allgemeinen Volkssache geworden ist, neue Ziele, neue Mittel, neue Hilfsanstalten erhalten und sich auf die verschiedensten Verhältnisse verbreitet hat. Zur Volksschule traten eine Reihe anderer Erziehungsanstalten hinzu. Der Kindergarten ist bereits erwähnt. Demselben ging die „Kleinkinderschule" voraus, welche Kinder derselben Altersclasse wie der Kindergarten aufnimmt, aber ihrem Wesen nach eine Wolthätigkeitsanstalt ist, in so fern sie die Kinder solcher Eltern, welche dem Broderwerbe nachzugehen genöthigt sind, in Aufsicht und Pflege nimmt. Die erste Anstalt dieser Art gründete schon 1779 der Pfarrer Oberlin zu Waldbach im Steinthal (Elsaß). Seinem Beispiele folgte 1802 die Fürstin Pauline von Lippe-Detmold, worauf dann Kleinkinderschulen in großer Anzahl entstanden. Die bekannteste ist die in Darmstadt unter der Leitung von J. Fölsing bestehende. — In der neuesten Zeit sind auch, nach französischem Vorbilde, für Säuglinge armer Eltern Pflegeanstalten, sogenannte „Krippen" entstanden, so in Wien, Dresden, Berlin, Hamburg, Frankfurt a. M. u. s. w. — Der von Kindermann, Pestalozzi und Anderen angebahnte Industrieunterricht ferner ward in besonderen Arbeitsschulen (Industrieschulen) für arme Kinder weiter entwickelt. Der Schweizer Fellenberg errichtete 1804 auf seinem Gute Hofwyl bei Bern eine derartige Anstalt, in welcher er arme, zum Theil verwahrloste Kinder zu landwirtschaftlichen und gewerblichen Arbeiten anleitete, zugleich aber auch in den Schulkenntnissen unterrichtete und sittlich-religiös erzog. Sein Mitarbeiter Wehrli trug viel zur Förderung der Sache bei, und nach ihm wurden die dem Hofwyler Muster nachgebildeten Anstalten „Wehrlischulen" genannt. — Die denselben zu Grunde liegende Idee erweiterte sich allmälig zu dem Bestreben, der Verwahrlosung und Verwilderung armer Kinder überhaupt entgegenzuwirken. Im Jahre 1813 bildete Johannes Falk in Weimar einen Verein von Menschenfreunden zur Ueberwachung, Erziehung und Versorgung elternloser Knaben. Eine förmliche Erziehungscolonie armer und verwahrloster Kinder legte 1833 Wichern in dem „Rauhen Hause"

zu Horn bei Hamburg an. Nun entstanden nach und nach in allen Theilen Deutschlands „Rettungshäuser", und im Jahre 1869 gab es deren mehr als 300. Dieselben haben übrigens unter dem Einflusse Wichern's meist eine entschieden orthodox-pietistische Richtung angenommen; das extreme Kirchenthum betrachtet sie als Hilfsanstalten ihrer „inneren Mission". — Den schon im 18. Jahrhunderte entstandenen Taubstummenanstalten ferner wurden im 19. Jahrhunderte eine Anzahl neuer hinzugefügt. Dazu kamen Blindeninstitute. Das erste gründete Valentin Hauy 1784 zu Paris. In Deutschland ging J. W. Klein in Wien mit der Blindenbildung voran (1805); sein Institut wurde 1809 zur Staatsanstalt erhoben. Zu den ältesten deutschen Blindeninstituten gehören außer dem Wiener die zu Prag, Dresden, Breslau; allmälig entstanden zwar viele neue, allein noch immer sind ihrer, wie auch der Taubstummeninstitute, viel zu wenig, und die Mehrzahl der Viersinnigen entbehrt bis jetzt einer ihren Bedürfnissen entsprechenden Bildung. — Endlich sind auch hie und da Versuche zur Bildung Blödsinniger gemacht worden. Das Beispiel hierzu gab der Schweizer Guggenbühl, welcher 1841 auf dem Abendberge bei Interlaken das erste Kretineninstitut errichtete.

Richten wir jetzt unseren Blick wieder auf die allgemeine Volksbildung, so können wir nicht verkennen, daß dieselbe im 19. Jahrhunderte namentlich von den Lehrerseminarien aus wesentlich gefördert worden ist. Das durch Pestalozzi hervorgerufene pädagogische Leben veranlaßte die meisten deutschen Regierungen zur Errichtung neuer Lehrerbildungsanstalten. Es entstanden Seminare: 1803 zu München (1811 nach Freising verlegt), 1804 zu Marburg in Hessen, 1805 zu Bamberg, 1807 zu Amberg, 1809 zu Nürnberg (1824 nach Altdorf verlegt), 1811 zu Eßlingen, Stettin (später nach Pölitz verlegt), Braunsberg und Karalene, 1812 zu Gardelegen, 1813 zu Marienburg, 1816 zu Köslin, 1818 zu Potsdam, Graudenz, Bautzen, Eisenach, Kaiserslautern, Friedberg (Hessen), 1820 zu Erfurt, Mörs und Bromberg, 1821 zu Schleiz, 1824 zu Karlsruhe und Gemünd (Württemberg), 1825 zu Dresden, 1832 zu Berlin („für Stadtschulen"). Hierzu sind seitdem noch viele andere Seminare gekommen. Das Königreich Sachsen allein hat deren jetzt 16. — Die Organisation der deutschen wie auch der

schweizerischen Seminare ist höchst mannigfaltig, und über die beste Art der Lehrerbildung sind die Ansichten noch getheilt. Das aber ist gewiß, daß die Lehrerseminare bisher die wichtigsten Factoren des Fortschrittes der Volksschule gewesen sind. — Eine eigenthümliche Anstalt ist das „Lehrer-Pädagogium" der Commune Wien, eröffnet 1868. Dasselbe ist zur Fortbildung der Lehrer bestimmt und nimmt daher nur solche Lehramtsbeflissene auf, welche bereits mindestens das Zeugniß der Reife von einer Lehrerbildungsanstalt (Abiturientenzeugniß, Candidatenzeugniß) erworben haben. Das Pädagogium besteht aus drei aufsteigenden Classen mit je einjährigem Cursus; jede derselben hat wöchentlich circa 20 Stunden Unterricht, wozu noch methodische und physikalisch-chemische Uebungen kommen. Der Unterricht erstreckt sich auf sämmtliche pädagogische Fächer, sowie auf deutsche Sprache und Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte, Zeichnen und Formenarbeiten, französische Sprache; Religion und Musik werden nicht gelehrt. — Auch zur Bildung von Lehrerinnen sind Seminare entstanden. Diejenigen katholischen Frauenorden, welche sich mit dem Jugendunterrichte befassen, haben von je her innerhalb ihrer Gemeinschaften für Heranbildung von Lehrerinnen Sorge getragen. Die erste weltliche Anstalt zur Bildung von Lehrerinnen, nämlich von Lehrerinnen für „Trivialmädchenschulen" und von „Gouvernanten" stiftete Kaiser Josef II. 1786 zu Wien. Diese Anstalt, zugleich Alumnat, nahm Mädchen schon im Alter von 8—10 Jahren auf und behielt dieselben in der Regel 8—10 Jahre lang. Sie besteht unter dem Namen „Civil-Mädchen-Pensionat" noch jetzt, wird aber demnächst in Gemäßheit der neuen österreichischen Schulgesetzgebung umgestaltet werden. Ferner ist zu erwähnen, daß seit 1801 zu Münster an der Normalschule Curse zur Bildung von Lehrerinnen abgehalten wurden. Auch Frauenklöster eröffneten in ihren Mauern Curse für weltliche Lehrerinnen, so z. B. 1840 die Ursulinerinnen in Wien. Das erste lutherische Lehrerinnenseminar gründete 1832 Bormann in Berlin, worauf allmälig viele ähnliche Anstalten errichtet wurden. In Sachsen entstand 1856 durch eine fürstlich schönburgische Stiftung das Lehrerinnenseminar zu Callenberg. Privatanstalten zur Bildung von Lehrerinnen sind in Ludwigsburg (Württemberg), Gotha,

Memmingen (Baiern) u. s. w. ins Leben getreten. Reine Staatsanstalten sind die Lehrerinnenseminare, welche in Gemäßheit des österreichischen Schulgesetzes vom 14. Mai 1869 in Wien, Prag, Brünn, Troppau, Lemberg, Krakau, Graz, Klagenfurt, Linz u. s. w. errichtet worden sind. Durch das erwähnte Gesetz ist übrigens die Gleichstellung der Lehrerinnen mit den Lehrern angebahnt worden, welche in mehreren Reichsländern bereits durchgeführt ist.

Werfen wir jetzt einen Blick auf die staatliche Regelung des Schulwesens überhaupt, so ist zunächst zu bemerken, daß in Preußen bis auf den heutigen Tag noch kein verfassungsmäßiges Schulgesetz zu Stande gekommen ist. Die im 18. Jahrhunderte daselbst erlassenen Verfügungen über das Schulwesen blieben auch im 19. Jahrhunderte bestehen. Wie unzureichend dieselben sind, ergibt sich daraus, daß je nach den Anschauungen der leitenden Persönlichkeiten im Schulwesen die entgegengesetztesten Strömungen zur Norm werden. Als Preußen durch Napoleon I. niedergeworfen war, besaß es glücklicher Weise Männer, welche die richtigen Mittel erkannten, es wieder aufzurichten. Im Jahre 1808 hielt Fichte seine zündenden Reden an die deutsche Nation, vertrat Wilhelm v. Humboldt an der Spitze der Unterrichtsverwaltung den Geist des Fortschrittes, sprach König Friedrich Wilhelm III. die weisen Worte: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen dafür sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen, und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde.“ Und sein gleichgesinnter Minister Freiherr von Stein bemerkte in einer Verfügung an die Regierung zu Königsberg: „Am meisten ist von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes rohe Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgiltigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch- und moralisch kräftiges

Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft eröffnen zu sehen." — Indem nun zugleich auf dem Lande die Erbunterthänigkeit beseitigt, in den Städten die Selbstverwaltung eingeführt, also ein freier Bauern- und Bürgerstand geschaffen wurde, gab man der Volksschule werthvolle Bürgschaften ihres Gedeihens. Und da man in Preußen nicht blos in der Noth gute Vorsätze faßte, sondern dieselben auch ausführte, als die Noth vorüber war, so brachte man wirklich etwas Großes und Bleibendes zu Stande. Unter dem freisinnigen Minister Altenstein (1817—1840) gelangte das preußische Schulwesen auf seinen Höhepunkt, es wurde mustergiltig und in ganz Europa berühmt. — Leider aber blieb es nicht von einer lang andauernden Schädigung verschont. Unter dem romantisch-pietistischen Könige Friedrich Wilhelm IV. (seit 1840) ward es durch die orthodoxen Reactionsminister Eichhorn und Raumer in Fesseln geschlagen. Der letztere erließ, nachdem die rückgängige Strömung zur Macht gelangt war, am 1., 2. und 3. Oktober 1854 die berüchtigten drei Regulative, von denen das erste den Seminaren, das zweite der Präparandenbildung, das dritte der Volksschule als Richtschnur aufoctroyirt wurde. Geistesarmuth und Kirchlichkeit bildeten nun die Signatur der Lehrer- und Jugendbildung. Verfaßt waren die Regulative von einem gewissen S t i e h l, welcher vermöge seiner reactionären Gesinnungen und Talente vom Seminardirector zum Ministerialrath avancirt war. Eine Anzahl anderer Schulmänner, wie B o c k (Eduard), B o r m a n n, G o l t z s c h, K e l l n e r, T h i l o, u. s. w. wurden die Apostel und Interpreten der Regulative. Die Amtsnachfolger Raumer's, Bethmann-Hollweg und Mühler, erhielten sein Werk aufrecht. Der Rückgang der Volksbildung wurde immer augenfälliger und daher der Kampf gegen die Schulverwaltung immer lebhafter. Der preußische Abgeordnete Harkort unterstützte 1870 seine Forderung einer Verbesserung des Schulwesens durch folgende statistische Notizen. Unter den eingestellten Ersatzmannschaften waren in der Provinz Preußen 13¼ Procent, in Posen $14\frac{7}{10}$ Procent, in Schlesien 3 Procent ohne Schulbildung; von den neuerworbenen Ländern dagegen hatte Hannover nur 1 Procent, Holstein, Hessen, Nassau u. s. w. noch weniger Mannschaften ohne Schulbildung. Von den außerpreußischen Ländern stellte sich das

Verhältniß in Sachsen und im Darmstädtischen auf ½, in Rheinhessen auf ¼, in Württemberg auf $\frac{3}{100}$ Procent. Von den 36000 preußischen Volksschullehrerstellen waren gegen 3000 unbesetzt. Bezüglich der Lehrerbesoldung in Preußen führt Harkort an: 1926 Stellen mit 50—100 Thlr., 8361 mit 100—150 Thlr., 10920 mit 150—200 Thlr. Besoldung, im Ganzen mehr als 20000 Schullehrerstellen mit einer geringeren Dotation, als der Lohn eines Gerichtsdieners oder Bahnwärters. — Die Raumer'schen Regulative sind am 15. Oktober 1872 von dem Minister Falk aufgehoben und durch neue ersetzt worden, welche eine Reihe freisinniger Bestimmungen enthalten. Ob nun wirklich in Preußen eine gründliche Schulreform zur Durchführung gelangen werde, ist abzuwarten. Jedenfalls steht dieselbe auf schwachen Füßen, so lange sie nicht durch ein verfassungsmäßiges Gesetz, sondern nur durch einen Ministerialerlaß getragen wird. Uebrigens gehört zur Hebung des Volksschulwesens nicht blos ein Gesetz, sondern auch Geld, und in diesem Punkte bleibt noch viel zu thun übrig. Einige Fortschritte sind allerdings zu Stande gekommen, indem nicht nur den Lehrerseminaren, sondern auch den Volksschullehrern reichlichere Mittel zugewendet worden sind. Im Jahre 1873 gewährte der preußische Staatsschatz nahezu 1½ Millionen Thaler an Zuschüssen zur Verbesserung des Einkommens der Volksschullehrer, ferner 250000 Thaler „behufs Errichtung neuer Schulstellen" und 80000 Thaler zu Ruhegehaltszuschüssen und Unterstützungen für emeritirte Volksschullehrer.

In Baiern wurde 1802 wiederholt die Schulpflichtigkeit der 6—12jährigen Kinder eingeschärft, 1806 ein neuer, die Realien berücksichtigender Lehrplan für die Volksschulen aufgestellt, der 1811 eine praktischere Gestalt erhielt; die Lehrerbildung wurde regulirt und gefördert, besonders wirkten in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts Stephani und Graser für den Fortschritt der baierischen Volksschule. Gegen Ende der dreißiger Jahre begann aber unter dem Minister Abel die Reaction; Kirchenthum und Geistlichkeit traten wieder in den Vordergrund. Das confessionell gemischte Seminar in Kaiserslautern wurde in ein protestantisches umgewandelt, dem in Speyer ein katholisches zur Seite gesetzt wurde. Die Reaction, nur durch den Freiheitsfrühling von 1848

auf kurze Zeit unterbrochen, behauptete sich zwei Jahrzehnte lang und fand 1857 in einem den preußischen Regulativen ähnlichen Normativ für Lehrerbildung Ausdruck, welches erst 1866 durch ein besseres ersetzt wurde. Seitdem hat Baiern 35 Präparandenschulen (ohne Internat) und 10 Seminare (mit Internat), durchgängig confessionell (theils katholisch, theils evangelisch). Die allgemeine Schulpflichtigkeit ist siebenjährig (vom 6.—13. Jahre). Die Lehrerbesoldung ist 1861 gesetzlich und für damals ziemlich befriedigend geregelt worden. Noch aber haben die baierischen Lehrer Manches zu wünschen, namentlich auch bezüglich der Aufsicht und Leitung der Schule. Ein liberaler Schulgesetzentwurf wurde 1869 von der Reichskammer verworfen.

In Württemberg wurden 1803 alle Volksschulangelegenheiten dem Oberconsistorium in Heilbronn zugewiesen; 1808 erschien eine katholische und 1810 eine evangelische Schulordnung. Der Schulzwang wurde streng durchgeführt, die Schulthätigkeit genau controlirt. Der Schulgeist war natürlich ein entschieden kirchlicher; die pestalozzi'sche Methode wurde 1812 durch königlichen Befehl ausdrücklich verboten. Allmälig brach sich aber doch der Fortschritt Bahn, woran namentlich das 1811 eröffnete Seminar zu Eßlingen und Württemberg's größter Schulmann, Denzel, rühmlichen Antheil haben. Neue Schulgesetze kamen 1836, 1858 und 1865 zu Stande, welche eine zwar langsame, aber doch stetige Hebung der Volksschule bewirkten.

In Baden wurde 1803 die Schulpflichtigkeit für das 7.—14. Lebensjahr festgesetzt. Eine wesentliche Erweiterung erhielt der Volksschulunterricht 1834, indem gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde, Geschichte, Geometrie, Gesundheitslehre, Landwirtschaftskunde in den Lehrplan aufgenommen wurden. Das neue badische Schulgesetz von 1864 ist eines der freisinnigeren, ordnet namentlich auch eine fachmännische Schulaufsicht an, scheint aber noch nicht völlig durchgedrungen zu sein.

Rühmend muß des vormaligen Herzogthums Nassau gedacht werden, in welchem 1817 durch landesherrliches Edict der Zweck der Volksschule dahin bestimmt wurde, daß dieselbe „die jedem Menschen im Staatsverhältnisse ohne Unterschied des Geschlechtes, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung

nothwendige allgemeine Bildung zu gewähren habe, um ihn dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwickelung geschickt zu machen." — Das Seminar von Idstein (1779 errichtet) wurde in eine interconfessionelle (paritätische, simultane) Anstalt umgewandelt; denselben Charakter erhielt die Volksschule als bürgerliche Gemeindeanstalt. Die allgemeine Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Lebensjahre wurde festgesetzt, das Schulgeld aufgehoben, die Besoldung der Lehrer geregelt und verbessert. Alles ging gut, bis seit der preußischen und baierischen Reaction auch in Nassau die kirchlichen Umtriebe wieder in Schwung kamen. Im Jahre 1846 wurde die Volksschule wieder confessionell gemacht, 1851 das gemeinsame Seminar von Idstein aufgelöst und dafür ein evangelisches in Usingen und ein katholisches in Montabaur errichtet.

Im Königreiche Sachsen hat sich die neue Entwickelung der Volksschule zunächst auf Grund des Gesetzes von 1835 vollzogen, welches die allgemeine Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Lebensjahre einführte. Seitdem ist in diesem Lande die Volksbildung stetig fortgeschritten; die Lehrerseminare sind dem Bedürfnisse entsprechend vermehrt und seit 1865 reorganisirt worden, so daß dieselben jetzt nach ihrer Unterrichtsverfassung (sechsjähriger Cursus) die besten sind. Zu einer weiteren Schulreform ist man auch in Sachsen nur langsam und unter schweren Kämpfen gelangt; die preußischen Regulative warfen auch hier ihre Schatten. Im Jahre 1872 wurde endlich von der Regierung dem Landtage der Entwurf eines neuen Schulgesetzes vorgelegt; er rief durch einige Halbheiten die lebhafteste Opposition der freisinnigen Partei in der Landesvertretung hervor, drang aber schließlich durch und wurde am 26. April 1873 als Gesetz publicirt. Der Hauptvorzug desselben ist, daß es die Volksschule unter fachmännische Leitung stellt.

In Anhalt-Dessau-Köthen wurden durch das Gesetz von 1850 die Schulen als Staatsanstalten, die Lehrer als Staatsdiener erklärt. Die Besoldung der letzteren wurde geregelt; ihre Bildung im Anschlusse an die unteren Gymnasialclassen normirt. Die gesammte Schulaufsicht verblieb aber den Geistlichen. — Das Herzogthum Gotha erhielt 1863 ein neues Schulgesetz, das erste, welches die Schulinspection Fachmännern zuweist. Die in demselben als Norm angenommene Vorbildung der Seminaristen in den unteren

und mittleren Classen der Gymnasien oder Realschulen hat sich im Allgemeinen nicht bewährt. — In Hamburg, wo bis auf die neueste Zeit die Volksbildung den von Geistlichen concessionirten und beaufsichtigten Privatschulen, ferner Kirchen- und Stiftungsschulen überlassen war, schritt im letzten Jahrzehnte der Staat zunächst zur Unterhaltung von Freischulen, dann aber zur Ausarbeitung eines Schulgesetzes, welches am 11. Nov. 1870 erlassen wurde. Dasselbe macht den Volksunterricht zur Staatssache, stellt die Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Jahre fest, sichert die Lehrerbildung durch Creirung eines Seminars, gibt dem Unterricht eine bedeutende Ausdehnung, enthält überhaupt viel Gutes, daneben aber auch manche Bestimmungen (über Schulgeld, Lehrerbesoldung, Confessionelles &c.), die nicht auf der Höhe der Zeit stehen.

Den relativ größten Fortschritt machte Oesterreich von seiner „Politischen Schulverfassung" zu dem Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869. Einige Verbesserungen waren wol auch seit Erlaß der „Politischen Schulverfassung", namentlich seit 1848 eingetreten: der Schulbesuch hatte sich gehoben, die Curse für Lehrerbildung, zuerst dreimonatlich, waren allmählich sechsmonatlich, neunmonatlich und seit 1850 zweijährig geworden, für Beschaffung besserer Schullokalitäten und Lehrmittel war Manches geschehen u. s. w. Allein die auch hier seit den fünfziger Jahren wieder herrschende kirchlich-politische Reaktion lähmte den Fortschritt und brachte schließlich das berüchtigte Concordat von 1855 zu Stande, welches jeden Aufschwung der Schule unmöglich machte. Dasselbe setzte fest: „Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen sowol öffentlichen als nicht öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden Kraft des ihnen eigenen Hirtenamtes die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht-öffentlichen Lehranstalten leiten und sorgsam darüber wachen, daß bei keinem Lehrgegenstande etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft. Niemand wird die Religionslehre in was immer für einer öffentlichen oder nicht-öffentlichen Anstalt vortragen, wenn er dazu nicht vom Bischofe des betreffenden Kirchensprengels die Sendung und Ermächtigung erhalten hat, welche derselbe, wenn er es für zweckmäßig hält, zu widerrufen berechtigt

ist. Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Schulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schuloberaufseher des Kirchensprengels wird seine Majestät aus den vom Bischofe vorgeschlagenen Männern ernennen. Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muß makellos sein; wer vom rechten Pfade abirrt, wird von seiner Stelle entsetzt werden." — Das neue österreichische Schulgesetz nun sichert allen schulfähigen Kindern die Wolthat eines genügenden Unterrichtes (Schulpflichtigkeit vom 6.—14. Jahre), führt alle nöthigen Lehrfächer in die Volksschule ein, mindert die Ueberfüllung der Schulen (höchste Schülerzahl einer Klasse 80), ordnet und verbessert die Lehrerbesoldungen, steigert die Bildung der Lehrer (vierjähriger Cursus), befreit dieselben von störenden Nebengeschäften, überträgt die Schulinspection an Fachmänner, hebt den confessionellen Charakter der Schulen auf. Bezüglich des letzteren Verhältnisses besteht leider auch in Oesterreich, wie fast überall, das Grundübel fort, daß das Unterrichtsministerium mit dem Cultusministerium verbunden ist, in Folge dessen sich so oft das Wort Grillparzers bewahrheitet: „Höret, ihr Herren und laßt euch sagen: der Cultus hat den Unterricht erschlagen." — In der Stadt Wien, welche überhaupt die Schulreform mächtig gefördert und derselben großartige Opfer gebracht hat, ist seit 1870 auch das Schulgeld in allen Volks- und Bürgerschulen aufgehoben worden; das Land Niederösterreich ist diesem Beispiele 1871, Steiermark 1873, Kärnten und Krain 1874 gefolgt, und es steht zu erwarten, daß allmälig in sämmtlichen Provinzen des Reiches, das Schulgeld fallen werde.

In der Schweiz blieb bis auf die neueste Zeit das Schulwesen ganz und gar den einzelnen Cantonen überlassen, weshalb dasselbe eine bunte Mannigfaltigkeit zeigte und in den minder cultivirten Cantonen auf einer tiefen Stufe zurückblieb. In den fortgeschritteneren Cantonen aber behauptete sich hier und da auffallend lange das aristokratische, der Volksbildung feindliche Zopfthum. Noch in einer 1807 vom Berner Kirchenrathe erlassenen Instruction heißt es in Beziehung auf den Unterricht in Landschulen: „Der Unterricht muß nach der Verschiedenheit der Bestimmungen verschieden sein. Wenn der Handwerker wie der

Gelehrte, der Landmann wie der Städter unterrichtet würden, so müßten sie ihre Bestimmung vollständig verfehlen." — Ja noch in dem 1823 festgestellten Reglement der Literarschule (Gymnasium) zu Bern heißt es: „Der Eintritt in die Literarschule wird nur solchen Knaben gestattet, die nach dem Stande, Vermögen oder Beruf ihrer Eltern auf eine gebildete Erziehung Anspruch machen können." Ausgeschlossen werden: „Alle Unehelichen, die Söhne von Eltern, welche in der Classe der Dienstboten oder in einem ähnlichen Stande sich befinden und endlich diejenigen Cantonsfremden, die in keiner Stadt verbürgert sind, oder die nicht in Folge des Ranges, Standes oder Vermögens ihrer Eltern zu wissenschaftlicher Bildung sich eignen." — Auch übte in der Schweiz das bildungsfeindliche Pfaffenthum bis auf die Neuzeit einen bedeutenden Einfluß. Alle diese Uebelstände werden nunmehr durch die neue Bundesverfassung, welche am 19. April 1874 von der großen Mehrheit der Bürger angenommen worden ist, allmälig beseitigt werden. Im 27. Artikel enthält nämlich diese Bundesverfassung folgende Bestimmungen: „Die Cantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Cantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nöthigen Verfügungen treffen."

Werfen wir schließlich noch einen Blick auf die Haltung des deutschen Lehrerstandes. Seit 1848 hat sich derselbe als ein Ganzes fühlen lernen und seine Anschauungen öffentlich geltend zu machen gesucht. Wer gerecht ist, kann demselben im Ganzen das Zeugniß der Strebsamkeit, der Selbstverleugnung, der Pflichttreue und Begeisterung für seinen Beruf nicht versagen. Daß er in seiner großen Mehrheit dem Fortschritte huldigt, ist natürlich; denn wozu wäre sonst der Lehrerstand da, wenn nicht zur Verbreitung der öffentlichen Aufklärung, Sittlichkeit und Freiheit? — Nicht wenig trugen zur Belebung des deutschen Lehrerstandes die Verhandlungen der Nationalversammlung zu Frankfurt a. M. (1848) bei, welche bezüglich des Schulwesens sich für folgende Normen entschied: „Die Wissenschaft

und ihre Lehre ist frei. Das Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist, abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichen als solcher überhoben. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener. Für den Unterricht in Volksschulen wird kein Schulgeld bezahlt." — Wenn auch die Beschlüsse der deutschen Nationalversammlung vorerst durch die Reaction der deutschen Regierungen vereitelt wurden, so blieben doch die einmal ausgesprochenen Ideen lebendig und haben nunmehr bereits in weiten Gebieten Gesetzeskraft erhalten. Der Lehrerstand hat dabei das Seine gethan; einzelne Glieder desselben gingen in jenen bewegten Jahren von 1848 u. 1849 sogar allzustürmisch vor und büßten ihre demokratische Haltung durch den Verlust ihrer Stellung, so namentlich in Sachsen, Baden und in der Pfalz. Allein allmälig klärten sich die Ideen und faßten dadurch festeren Boden, wozu besonders Schulzeitungen, Lehrervereine und Lehrerversammlungen wesentlich beitrugen. Die erste allgemeine deutsche Lehrerversammlung wurde 1848 zu Eisenach, die einundzwanzigste 1874 zu Breslau abgehalten. Den preußischen Lehrern war die Theilnahme an den deutschen Lehrerversammlungen von 1854—1860 verboten. Sehr wirksam sind auch die allgemeinen österreichischen Lehrerversammlungen gewesen, deren bisher fünf stattgefunden haben. Sie sind von großem Einflusse gewesen auf die geistige und sociale Hebung des Lehrerstandes, selbst auf die Schulgesetzgebung und Schulverwaltung.

Noch läßt die Schulgesetzgebung Manches zu wünschen übrig, und noch steht manche gesetzlich anerkannte Reform blos auf dem Papiere. Aber vergleichen wir die Gegenwart mit der Vergangenheit, so dürfen wir uns vieler Fortschritte freuen. Wenn erst noch die beiden Hauptschäden des öffentlichen Lebens: der alte, gegen Licht und Freiheit gerichtete Bund zwischen Staat und Kirche und der moderne, die materielle Wolfahrt der Völker untergrabende Militarismus beseitigt sein werden, so wird manches Gute als reife Frucht erscheinen. Die pädagogische Wissenschaft und Kunst ist genügend fortgeschritten, nicht um auszuruhen, wol aber, um erfolgreich wirken zu können.

# Register.

Druck von Julius Klinkhardt in Leipzig.

---

Druck von Julius Klinkhardt in Leipzig.

Dittes, Friedrich

Schule der Pädagogik Gesammtausgabe der Psychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksschule, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes

Leipzig 1876